

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação

Naura Sthocco Silva

**MAGISTÉRIO DO NÍVEL MÉDIO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA
AOS EDUCADORES DOS ASSENTAMENTOS NO NORTE DE MINAS GERAIS: o
episódio da parceria Unimontes /Pronera**

Diamantina

2021

Naura Sthocco Silva

**MAGISTÉRIO DO NÍVEL MÉDIO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA
AOS EDUCADORES DOS ASSENTAMENTOS NO NORTE DE MINAS GERAIS: o
episódio da parceria Unimontes /Pronera**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Helder Moraes Pinto

Diamantina

2021

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586m

Silva, Naura Sthocco

Magistério do nível médio do Campo e a formação continuada aos educadores dos assentamentos no Norte de Minas Gerais: o episódio da parceria UNIMONTES - PRONERA / Naura Sthocco Silva, 2021. 119 p.: il.

Orientador: Helder Moraes Pinto

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Magistério do Campo. 3. Formação de professor. 4. PRONERA. I. Pinto, Helder Moraes. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM

Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

NAURA STHOCCO SILVA

MAGISTÉRIO DO NÍVEL MÉDIO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA AOS EDUCADORES DOS ASSENTAMENTOS NO NORTE DE MINAS
GERAIS: O EPISÓDIO DA PARCERIA UNIMONTES /PRONERA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nível de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Helder de Moraes Pinto

Data de aprovação 12/02/2021.

Prof. Dr. Helder de Moraes Pinto UFVJM

Prof. Dr. Leonardo dos Santos Neves - UFVJM

Prof.ª Dr.ª Maria Ângela Lopes Dumont Macêdo - UNIMONTES

Prof.ª Dr.ª Vanessa Gomes de Castro IFNMG



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Santos Neves, Servidor**, em 12/02/2021, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Gomes de Castro, Usuário Externo**, em 12/02/2021, às 11:03, conforme horário oficial de

https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=307631&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000449&infra... 1/2



Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ângela Lopes Dumont Macêdo, Usuário Externo**, em 12/02/2021, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helder De Moraes Pinto, Servidor**, em 12/02/2021, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0282887** e o código CRC **0A48E97A**.

Dedico a Aristides e Zenilda, meus pais. O apoio e incentivo foram fundamentais, me ensinaram a nunca desistir de um sonho. Minha maior inspiração. A minha filha, Maria Carolina, filha amada, que sempre esteve do meu lado, apoiando e me dando coragem para seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pelo dom da vida e oportunidade de chegar até este momento.
Aos meus pais, por vibrarem comigo a cada etapa vencida.

A minha filha, Maria Carolina, por sempre compreender minha ausência, me apoiar e estar sempre presente com seu carinho e amor.

Ao meu amigo Carlos César, companheiro e grande incentivador dessa jornada, sempre presente, me impulsionando e se alegrando comigo a cada etapa vencida.

Às Professoras Doutoras Vanessa Castro e Maria Ângela Lopes Dumont Macedo, pelas valorosas e sábias contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Contribuindo também para o crescimento intelectual desta pesquisadora.

Agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor Helder de Moraes Pinto, que me acolheu com profissionalismo e competência, mostrou caminhos para que eu pudesse crescer com autonomia, leu cuidadosamente o texto fazendo observações que contribuíram muito para construção deste trabalho.

Por fim, a todos que ajudaram a tonar esse sonho uma realidade, irmãos, amigos, colegas e professores que me incentivaram e apoiaram, ajudando a trilhar novos caminhos e conquistar este espaço.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no
mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.
Madre Tereza de Calcutá

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a formação de professores para Educação do Campo no Curso de Magistério Nível Médio do Campo – Magicampo, ofertado pela parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em convênio com o Incra, com fins de formar Educadores nos Assentamentos Rurais do Norte de Minas Gerais. Dessa forma, como problema de pesquisa, lançou-se o seguinte questionamento: como a proposta de formação de professores no Magicampo Unimontes/Pronera, desenvolvida entre 2006 e 2011, contribuiu para a formação continuada dos educadores do assentamento do Norte de Minas? Nesse sentido, busca-se analisar a proposta de formação de professores do Magicampo à luz do contexto das políticas públicas para a educação do campo. Para alcance desse objetivo, busca-se examinar a proposta curricular de formação do curso; analisar os apontamentos do programa e, por fim, identificar se os objetivos do programa foram atingidos. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, que se desenvolve por meio da análise documental tomando como provas materiais de pesquisa o Projeto Pedagógico do Magicampo/Unimontes, seu relatório final e as legislações pertinentes ao objeto investigado. Como resultados, entendeu-se que o curso Magicampo contribuiu com a formação de 19 professores nos assentamentos. Sob o ponto de vista qualitativo, foi responsável por propiciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas não vinculadas aos urbanos adaptados, o que causou a valorização do pensar e fazer educação aos moldes das realidades dos alunos formados.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Magistério do Campo; Formação de professor; PRONERA.

ABSTRACT

This research aims to discuss the formation of teachers for Rural Education in the Magisterium Course in Middle Level of Rural - *Magicampo*, offered by the partnership between the State University of Montes Claros and the National Education Program in Agrarian Reform - Pronera, in agreement with Incra, for the purpose of training Educators in Rural Settlements in North of Minas Gerais. Thus, as a research problem, the following question was raised: how did the proposal for teacher training at *Magicampo* Unimontes / Pronera, developed between 2006 and 2011, contribute to the continuing education of educators in the settlement of North of Minas? In this sense, we seek to analyze the proposal for training teachers at *Magicampo* in the light of the context of public policies for rural education. To achieve this objective, we seek to examine the curricular proposal for training the course, to analyze the notes of the program and, finally, to identify if the objectives of the program were reached. This is an exploratory research, with a qualitative approach, which is developed through documentary analysis taking as evidence material from research the *Magicampo* / Unimontes Pedagogical Project, its final report and the legislation pertinent to the investigated object. As a result, it was understood that the *Magicampo* course contributed to the training of 19 teachers in the settlements. From a qualitative point of view, it was responsible for promoting the development of pedagogical practices not linked to adapted urban areas, which caused the valuation of thinking and make education to be shaped according to the realities of the trained students.

Keywords: Rural Education; Magisterium of the Field; Teacher training; PRONERA.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Número de Ocupações por Municípios.....	54
FIGURA 02: Municípios da Mesorregião Norte de Minas.....	55
FIGURA 03: Capa do Relatório Final do Magicampo-2011.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de educação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAA/NM – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FADIR – faculdade de Direito
FAFIL – Faculdade de Filosofia
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FUNM – Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC – Ministério da Educação
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MST – Movimento dos Sem Terra
NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos da Reforma Agrária
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partidos dos Trabalhadores
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE – Superintendência do desenvolvimento do Nordeste

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICEF – Fundo das nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - PRECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.1 A realidade educacional brasileira: entre o campo e a cidade	20
1.2 Educação do Campo e as aspirações do agronegócio no Brasil	28
1.3 Da Educação Rural para a Educação do Campo: a luta por direito a uma educação contextualizada	37
1.4 PRONERA: uma política para formação de professores do campo?	43
2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO NO NORTE DE MINAS GERAIS	47
2.1 A Universidade Estadual de Montes Claros e o encontro com os movimentos populares: a educação do campo	47
2.2 Magicampo: A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida	57
2.3 Currículo do curso Magicampo: por uma formação de professores do campo	64
3 – O MACIAMPO: ENTRE PROPOSTAS E REALIDADE	78
3.1 A proposta de formação de professores e a consonância com as diretrizes de Ensino Médio	78
3.2 Análise dos objetivos do projeto e apontamentos do relatório final	90
3.3 As contribuições do Magicampo no Norte de Minas Gerais	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Não é assim de esperar que a evolução da economia agrária se oriente para a transformação de seu tipo e estrutura, sem o concurso de fatores estranhos e que imprimam a essa evolução um sentido predeterminado. Numa palavra, sem a reforma agrária. Para que a utilização da terra deixe de ser o grande negócio de uma reduzida minoria, e se faça em benefício da população trabalhadora rural que tira dessa terra o seu sustento, é preciso que se favoreça e fomenta por medidas adequadas o acesso da mesma população trabalhadora à propriedade fundiária. (Caio Prado Jr, 1979).

Desde os tempos remotos da constituição da sociedade brasileira, foram instauradas disparidades estruturais na oferta de educação para o povo camponês; bem como a formação dos professores “leigos”¹ para atuar nas zonas rurais, no campo. Fatos históricos que não deixam dúvidas sobre os problemas decorrentes do tempo recente. No entanto, foi somente no fim dos anos de 1930, quando os cursos de pedagogia e de licenciatura ganharam *status* de nível superior, que se deu à formação de professores um novo patamar que não aquele ofertado nas escolas secundárias, com conteúdos generalizados que impunham ao professor várias disciplinas que compunham os currículos (SILVA, 2004).

Foi no mesmo ido dos anos de 1930 que um esboço da Educação Rural, através, entre outros, dos defensores do “ruralismo pedagógico”, começou a ser traçado no Brasil, a partir do avanço do capital sobre o uso da terra, que desestruturou a produção camponesa. Sobre o pensamento educacional ruralista, Adonia Prado (1995, p. 13) defende que “grande parte das reflexões propunham uma escola pragmática que não deveria “encher” o cérebro de conhecimentos especulativos [o objetivo] é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso” (ABE, 1944, p. 317). Políticas foram criadas para incentivar a modernização do campo por meio do movimento de produção agroexportadora, introduzindo o uso de máquinas, de novas tecnologias e insumos próprios dessa modalidade de produção. Houve, assim, o fortalecimento do latifúndio que se sustentou por meio do processo de colonização (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2008).

¹ Ferreira Jr e Bittar (2006), a figura do professor “leigo” no Brasil está relacionada, principalmente, às políticas educacionais para o Magistério influenciadas pela ideologia tecnocrática vigente entre os anos de 1964 e 1985. Componentes das classes populares passaram a compor cargos antes dominados pela classe média, e o professor passou a sofrer com um processo de proletarianização de suas funções intelectuais, criando uma crise de identidade.

Esse “modelo” de educação rural adotado pelas escolas do campo² condicionou à história da educação brasileira destinar aos povos camponeses a precariedade, instaurando uma realidade marcada pela negação de recursos financeiros e pelo despreparo pedagógico do professor. A própria falta de atenção com os espaços físicos e as infraestruturas das escolas, tornaram-nas inadequadas para o exercício docente (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2008). Desse modo, a formação docente segundo a proposta das Escolas Normais continuava destinada à preparação para as escolas primárias sob uma perspectiva de formação específica, preocupada com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, sem esboçar atenção às especificidades dos aprendizes (SAVIANI, 2009).

Os resultados da precarização historicamente arregimentada sobre a formação de professores para exercício no Ensino Básico brasileiro, especialmente aqueles que atuam nas escolas do campo, podem ser vislumbrados por meio do Anuário Brasileiro de Educação Básica, do ano de 2019. O documento revela que a formação docente, ainda no século XXI, carrega traços da falta de atenção governamental na formulação de políticas para a promoção de um plano nacional anteriormente. De acordo com os dados, 32% dos professores que atuam na região Nordeste possuem apenas formação do nível médio, quando distinto da região Sudeste, que contém 6,4% dos docentes. Não obstante, entre os anos de 2008 a 2018, os dados sinalizam uma melhoria no nível de escolaridade dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil, saltando de 67% para 79,9%. A proporção de docentes sem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam também tem demonstrado queda em quase todas as regiões brasileiras, entre os anos de 2016 a 2018. No contexto geral, a retração foi de 40,2% para 37,8%.

De acordo com o Ministério da Educação, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, no universo de professores vinculados à Educação Básica no Brasil, 82,5% atuavam na zona urbana, e 15,1% no meio rural.

E, nesse caso, deve-se compreender que os resultados atuais que indicam a formação de professores para atuar no campo, mesmo com os números não tão positivos, decorreram da construção de políticas públicas, que segundo Molina (2012, p 587), “são ações do estado que traduzem formas de agir, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”. Portanto, na busca de obter seus direitos sociais, os povos do campo, por

² Neste estudo, a escola rural deve ser compreendida como aquela criada para contenção do homem do campo no meio rural, impedindo esses indivíduos de engrossassem o movimento de êxodo rural. Ao contrário disso, escola do campo é aquela que abrange um tipo de educação específica, que valorize os valores do homem do campo, a fim de subsidiá-lo para a melhoria de suas próprias condições de vida por meio da criticidade.

meio dos movimentos sociais, lutaram por ações governamentais que salvaguardassem seus direitos, como o de garantir uma Educação *no* Campo e *do* Campo³.

Segundo Vieira (1999), em 1993, por meio do Compromisso Nacional de Educação para Todos com o Plano Decenal (1993-2002), colocou-se em pauta a questão do magistério, trazendo à baila as considerações sobre a formação inicial e continuada docente no Brasil. Após a inserção das propostas de formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 9394/1996 e da criação do Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária/PRONERA foi que surgiram as possibilidades de acesso aos povos do campo à educação em nível médio e superior por meio de parcerias com instituições de ensino superior. Dentre as propostas, estava a oferta de cursos para formação nos níveis médio e superior dos professores do campo para torná-los articuladores da proposta de uma educação emancipadora nos locais de reforma agrária (CALDART, 2002).

Desse modo, dentre as instituições de ensino superior no Brasil que buscou atender a realidade camponesa, incluindo a formação continuada de professores do campo, esteve a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Localizada na cidade de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, e sendo referência no ensino superior público em outras regiões como o Noroeste de Minas e nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a parceria com o Incra/Pronera significou a busca pelo atendimento às demandas dos assentamentos que surgiram nessas regiões a partir do fim dos anos de 1990.

Dentre os cursos ofertados pela Unimontes destinados para a formação de professores do campo estava o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo – Educampo, executado entre os anos de 2008 a 2011; o Projeto Alfabetização do Campo – Alfacampo, realizando entre os anos de 2007-2010 e o curso de Magistério Nível Médio do Campo – Magicampo, que oportunizou a formação em nível médio de professores do campo entre os anos de 2006 a 2011. Portanto, cabe questionar: como a proposta de formação de professores no Magistério de Nível Médio do Campo, Unimontes/PRONERA, desenvolvida entre 2006 e 2011, contribuiu para a formação continuada dos educadores dos assentamentos do Norte de Minas?

O curso do Magistério do Nível Médio do Campo – Magicampo, ofertado pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, em parceria com o Programa Nacional

3 Arroyo (2004) afirma a Educação do Campo se constituiu vinculada à luta dos movimentos sociais do campo, principalmente atrelada ao Movimento Sem Terra (MST). Essas lutas sociais foram movimentos organizados pelos camponeses como meio de protestar em razão do descaso, que perdurou por décadas, pela ausência de políticas públicas capazes de garantir a sobrevivência do povo camponês brasileiro.

de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é o objeto de análise desta pesquisa. O recorte temporal determinado segue o mesmo período em que o curso foi realizado, entre os anos de 2006 e 2011, e que compreendem as ações pedagógicas e administrativas junto aos docentes-educandos oriundos dos assentamentos da Reforma Agrária no Norte de Minas Gerais.

Diante disso, objetivo geral desta pesquisa está em analisar os resultados alcançados pela proposta de formação de professores do Magistério de Nível Médio do Campo da Unimontes/PRONERA à luz do contexto das políticas públicas para a educação do campo. Para alcance desse objetivo, busca-se ainda examinar a proposta curricular do Magicampo/Unimontes; analisar e discutir os apontamentos do relatório final do programa e, por fim, identificar se houve o cumprimento das metas iniciais do curso.

Por meio do alcance dos objetivos, acredita-se que o estudo se torna de grande valia para compreender como propostas para formação de professores do campo, dentro de uma perspectiva de formação continuada estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, podem criar um cenário social propício para a diminuição das disparidades sociais existentes entre campo e cidade no Brasil. O tema é atual e precisa ser revisitado no intento de evocar ao debate acadêmico a importância de políticas de estado para a reorganização da ordem social sob a égide do direito à educação por parte dos homens e mulheres do campo. Para tanto, lançar luz sobre ações relacionadas à educação do campo, como é o caso do Magicampo, significa repensar os próprios direitos sociais e entender seu caráter permanente e sistematizado em sociedades ainda no curso do desenvolvimento.

O interesse pelo tema da formação de professores na Educação do Campo surgiu a partir das experiências vivenciadas nos cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação de professores nível médio e superior ofertado pela Unimontes em parceria com o PRONERA, especificamente pelo Magistério do Campo. A convivência com sujeitos carentes e ansiosos por um diálogo crítico a cerca de uma educação contextualizada com as práticas letivas desenvolvidas ao ensino nas escolas do campo, instigou a aprofundar os debates devido à relevância do tema na contemporaneidade. Como parte integrante da equipe à época, tendo vivenciado nos bastidores as relações institucionais junto às ações dos representantes locais, observei grande parte dos trâmites administrativos e pedagógicos que integraram as ações do projeto. A experiência trouxe à tona a distinção entre as intencionalidades para a promoção de uma educação do campo, as modificações que essas ações sofrem no andamento da execução do projeto, e como os resultados finais podem ser não tão esperados devido às influências políticas e econômicas.

Por ser de natureza exploratória, utilizando da abordagem qualitativa para compreender a proposta de formação de professores do Magistério de Nível Médio do Campo da Unimontes, o estudo foi construído metodologicamente, como determina Chizzotti (1991, p.79), a partir “de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Seguindo apontamentos de Bacellar (2005), a pesquisa, primeiramente, faz-se por meio de controles e objetivos pré-estabelecidos. Para isso, foram determinadas as provas materiais bibliográficas utilizadas para averiguar o estado atual acerca do problema da educação do campo, em seguida, estabelecido o modelo teórico de referência para determinação acerca das variáveis da narrativa. Essas foram determinadas após relação estabelecida entre o objeto da análise, no caso a proposta do curso Magicampo, e as questões teóricas centrais expostas pela literatura que discute a Educação do Campo. Portanto, essas variáveis estabelecidas para atender aos objetivos foram: a distinção entre educação rural e urbana; exclusão das classes populares da educação; políticas públicas na educação; programas de formação de professores; parcerias institucionais na educação e reforma agrária.

As provas materiais bibliográficas foram selecionadas conforme a proximidade de perspectiva dos autores com relação à formação continuada em meio à proposta de Educação do Campo imersa no contexto das lutas sociais. Para discutir acerca do contexto educacional brasileiro que enseja a formação de professores do campo, bem como discrepância existente entre a educação urbana e a rural, utilizou-se dos ensinamentos de autores como Arroyo (2007, 2008, 2012), Saviani (2008); Picanço (1986). Para tratar das políticas educacionais vinculadas aos movimentos sociais pela terra, faz-se o uso dos apontamentos de Caldart (1997,1999, 2012); Frigotto (2006); Molina (2004, 2012); Fernandes (2000); e, para discutir acerca dos programas de magistério para a formação continuada de professores do campo de acordo com a legislação pertinente, fez-se das leituras de Veiga (2002, 2010); Moreira (2000); dentre outros autores importantes para o desenvolvimento do quadro teórico.

O critério determinado para a escolha dos textos para o traçado teórico-metodológico partiu da concepção da Educação do campo a partir da ideia conflituosa no contexto sociopolítico brasileiro. Assim, os autores tomados como referência do levantamento das informações bibliográficas, conforme exposto anteriormente, seguem a ideia de que, a despeito de ser entendida como uma política pública de reparo à exclusão sofrida pelo povo

do campo do direito à educação, sua adesão às ações governamentais seguiu a partir da pressão dos movimentos sociais.

No que cabe ao objeto desta pesquisa, que é o curso do Magicampo, foram levantados os dados dos relatórios do Banco de Dados da Luta pela Terra, de 2009 e 2011, DATALUTA, para compreender as situações dos assentamentos e os movimentos sociais locais no mesmo período de realização do curso na região do Norte de Minas Gerais, para assim entender as parcerias seladas entre a Unimontes e os órgãos de fomento.

Além do uso desse recurso que tende a relacionar documentos e informações ao objeto, antes mesmo da análise do corpo documental, fez-se o uso dos dados gerais sobre a implantação da Universidade Estadual de Montes Claros para fazer entender sua abrangência regional e seus impactos no campo social e cultural sobre as populações. A partir dos dados institucionais que apontam para os trâmites políticos de sua fundação e desenvolvimento como referência no ensino superior público no Norte de Minas Gerais, buscou-se, junto aos próprios dados obtidos com o DATALUTA, traçar uma relação ao contexto local de constituição e desenvolvimento do curso Magicampo, suas implicações e seus objetivos.

Após os levantamentos dos dados teóricos, utilizou-se da pesquisa documental para escrutínio de provas materiais. Bacellar (2005) considera que ao iniciar a análise documental é necessário recorrer ao contexto histórico no qual o documento foi redigido, desvelando a visão de que não há neutralidade naquele objeto, já que carrega consigo a opinião da pessoa ou órgão que o escreveu. É por meio dos documentos escritos que se reconstrói o passado, já que são capazes de apresentar vestígios das ações e intenções humanas em um dado período histórico (CELLARD, 2008).

Para obtenção dos dados empíricos, as provas materiais escolhidas, quais se percebem significantes e significados atribuídos ao tema em foco, foram o Projeto Político Pedagógico do curso Magistério Nível Médio do Campo, de 2006, o Relatório Final do curso e as legislações pertinentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996. A seleção do PP e do Relatório Final do curso como provas materiais documentais se deu pelo fato de estar diretamente envolvido, tanto na organização e execução do curso, quanto na apresentação dos resultados atingidos. Tornou-se salutar compreender esses dois documentos para compreender o objeto da análise, uma vez que o primeiro compreende as proposições e apontamentos institucionais, políticos, filosóficos e teóricos que dão base para a formação dos professores para atuar junto às populações atendidas, o segundo por trazer se esses objetivos foram efetivados, o que vai ao encontro do problema da pesquisa. Desse modo, busca-se nesse

documento obter informações para confrontar os resultados com as propostas iniciais, observando as decisões administrativas e pedagogias no curso da execução do curso, e como influenciaram na formação dos educandos do curso.

Somados, os documentos escolhidos como fontes abrangem um volume no total de 289 páginas. O PPP, em suas 156 páginas, tem como sua estrutura: a identificação da proposta; as entidades parceiras e suas atribuições; sua abrangência regional; estrutura operacional do curso; objetivos; Metas; Princípios norteadores (legais, teóricos e filosóficos); perfil profissiográfico; processo de avaliação e da aprendizagem e certificação dos educandos; monitoramento e avaliação do projeto e cronograma de atividades de implantação e implementação do curso. O relatório Final do curso, produzido no ano de sua conclusão, ou seja, no ano de 2011, apresenta os dados alcançados com relação aos educandos formandos e das atividades pedagógicas executadas, dando destaque às ponderações e indicações sobre as estratégias pedagógico-administrativas.

Ombreando-se nos apontamentos de Bacellar (2005) foi a partir da leitura prévia dos documentos selecionados para o estudo que se buscou combinar o estudo exploratório e descritivo, descrevendo a educação do campo no tempo enquanto peça-chave para compreender o surgimento da proposta do próprio Magicampo a partir das análises dos próprios dados empíricos. Foi preciso contextualizar, descrever no tempo e no espaço o surgimento das primeiras ações educacionais, dentro de um contexto sociopolítico amplo, para acentuar o cenário que fazem emergir os anseios institucionais que elaboram tais documentos. Portanto o próprio recorte temporal do estudo, que é o período de execução do curso entre os anos de 2006 a 2011, traz consigo um parâmetro para fazer entender as possíveis interferências que poderiam influenciar nos objetivos traçados no PPP do curso no que se refere à formação dos professores do campo.

No arrazoadado de Ludke e André (1986), a análise documental como forma de obtenção de dados qualitativos busca a ilustração de informações factuais dos documentos a partir de hipóteses ou questões de interesse do pesquisador. São recursos de obtenção de dados estáveis, provas materiais “naturais” de informação não reativa, que não podem ser alcançadas diretamente pelos sujeitos que as construíram. Desse modo, pelo fato do estudo sobre as provas materiais serem feitos em unidades, ou de registro ou de contexto, esta pesquisa seguiu os segmentos específicos do conteúdo em análise, dando o enfoque sobre os objetivos expostos no Projeto Pedagógico do Curso nível médio Magistério do Campo

Magicampo⁴ assim como do relatório final, que são observados à luz da proposta de formação continuada presente na LDB 9394/96 a partir do seu contexto de construção.

Nesse caso, conforme destacam Ludke e André (1986), é com o processo de análise dos dados qualitativos vindos, tanto dos documentos básicos quanto do estudo do contexto maior que abrange o fenômeno é que surgiram outras questões administrativas e políticas que se apresentaram atreladas ao objeto da análise. Certamente, sob uma ótica reduzida aos documentos sem os devidos recortes atrelados ao contexto, as questões e suas respostas não poderiam ser respondidas, uma vez que não estão expostas de forma clara no corpo documental. Logo, foi preciso problematizar e buscar as respostas para compor a narrativa, cruzando os dados institucionais, políticos, teóricos e documentais.

Para atender esse processo de cruzamento de informações com os dados documentais, estabeleceram-se as categorias do documento a partir do quadro teórico; como se analisa o conjunto das informações por meio do cruzamento dos elementos coletadas nos documentos, a fim de retomar ao objetivo central da pesquisa e verificar de que maneira o Magistério Nível Médio do Campo contribuiu para a formação continuada de professores durante os anos de sua execução entre 2006 a 2011.

O arcabouço teórico-metodológico utilizado para a construção deste capítulo se faz assentado na análise histórica que enquadre a luta camponesa contra o *status quo* imposto pelas classes dominantes em prol da lógica de mercado sobre a terra. Desse modo, a discussão que cerca a temática tem como marco inicial uma leitura que tende a desvelar o cerceamento do camponês ao direito à educação específica, do e para o campo, não somente sob a dimensão econômica, mas sociocultural.

Portanto, para fundamentar os argumentos, utilizou-se da tese da contradição socialmente construída entre campo e cidade, que, no processo de urbanização, estruturou a distinção entre a qualidade de educação urbana e a rural no Brasil, considerando essa como fruto de adaptações daquela, trabalhada por Ianni (1984), Ribeiro (2012) e Arroyo (2007). Utilizaram-se ainda dos arrazoados de Martins (1986), Delgado (2006), Fausto (2006), Saviani (2009), Azevedo (2010) e Canuto (2012) que, para explicar as conjunturas políticas e econômicas das elites agrárias, sob um modelo modernizante-conservador, no Brasil do século XX, que tentou manter a espoliação do camponês junto ao anseio do desenvolvimento

⁴ O curso Magicampo foi ofertado mediante a parceria construída entre a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronea) entre os anos de 2006 e 2010.

do agronegócio, não desconsideram a dinamicidade social dos povos do campo na busca não só pelo acesso a terra, mas também pela defesa de identidade cultural.

Para a construção do discurso histórico que defende a ascensão da educação do campo enquanto direito adquirido pelos camponeses por meio da luta, principalmente por meio das ações do MST, e não por mera concepção estatal, utilizou-se dos apontamentos de Caldart (2001), Fernandes (2012) e Molina e Sá (2012). Por fim, após a reconstrução dos contextos históricos e apontamento das causas para a formação dos movimentos sociais na luta pela terra no Brasil, são apresentadas às articulações institucionais para as políticas educacionais voltadas para a formação específica dos professores, trabalhada por Molina (2014), Antunes-Rocha e Martins (2009) e Mello (2017).

No que se refere à estruturação da pesquisa, no primeiro capítulo é realizada, primeiramente, uma digressão histórica a fim de trazer à superfície da análise os precedentes para a formação da ideia de educação do campo, apresentando a desigualdade entre a educação ofertada às populações camponesas com relação àquela organizada nos centros urbanos, bem como os efeitos que o avanço do agronegócio e da indústria causou sobre a vida do camponês brasileiro. E, por fim, o surgimento dos movimentos sociais na luta pela terra e pelo direito a educação contextualizada como resposta ao contexto de capitalização da terra.

No segundo capítulo é discutida a parceria entre a Unimontes e o Pronera nas ações para formação de professores para a escola do campo no norte de Minas Gerais, sendo debatidas as ações institucionais para a oferta do curso o Magistério Nível Médio do Campo a partir do ano 2006, bem como a organização da proposta curricular do curso.

No terceiro e último capítulo, são apresentadas as discussões sobre as contribuições do curso o Magistério Nível Médio do Campo entre os anos de 2006 a 2011 por meio da análise do Projeto Pedagógico e Relatório Final do Curso, lançando luz sobre as questões administrativas e pedagógicas para a formação dos professores de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo.

Como produto final, propõe-se a elaboração de um relatório em formato de *folder* elucidando os resultados da pesquisa junto ao Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária e aos antigos educandos do curso de Magistério do Campo. A divulgação será organizada por meio de reunião técnica envolvendo os parceiros do projeto, as secretarias municipais de educação das regiões atendidas e as lideranças dos assentamentos sem terra.

1 PRECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo tem como intuito reconstruir uma discussão teórica com relação à histórica dos movimentos camponeses frente à lógica de desapropriação das terras no Brasil. Toma-se de lastro para organizar dessa linha de discussão os embates em torno da luta pelo direito a uma educação eminentemente camponesa.

Na primeira seção, sob uma perspectiva histórica, são trazidas à baila as discussões acerca da realidade educacional brasileira sob a lógica paradoxal existente entre aquela ofertada nas escolas do campo e na cidade. Na segunda seção, apresentam-se as influências do contexto econômico e político brasileiro para a formação da base do que viria a ser a proposta de Educação do Campo. Na terceira seção, são discutidas as articulações realizadas pelo Movimento dos Sem Terra a partir do reconhecimento da necessidade de uma educação específica para continuísmo do próprio movimento de luta. E, por fim, na quarta e última seção, apresentam-se as ações institucionais para a promoção da educação do campo no Brasil por meio do Incra, como foi o caso do Pronera, bem como as articulações das universidades públicas a partir dos anos 2000.

1.1 A realidade educacional brasileira: entre o campo e a cidade

A trajetória de conformação da política de formação de professores do campo mostra não ser nada fácil fazer essas mudanças. Os cursos e seus educandos são mantidos à margem do funcionamento das faculdades e universidades, reproduzindo o trato histórico marginalizado desses coletivos
Miguel Gonzales Arroyo (2012).

Como destacou Raymond Williams s (2011) ⁵, durante a longa história das sociedades humanas, sempre se colocou em evidência a ligação entre a terra, o campo e as realizações humanas, sendo uma dessas a cidade e o modo de vida de seus habitantes.

⁵Em sua obra, “Campo e Cidade”, de 1973, Raymond Williams s apresenta os reflexos do modo de vida rural e urbano no campo da História e da literatura inglesa a partir do século XVI, revelando as mudanças ocorridas na sociedade a partir da visão de intelectuais sob a influência dos novos padrões pelos ares urbanos. Apesar de não tratar da realidade brasileira, o estudo de Williams s contribui para apresentar, de maneira geral, como fora renegado ao campo e ao que se vivia nele, como atraso da mentalidade brasileira. Para atestar isso, basta ver “FIBGE/Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro” (DULCI, 1999.p. 72) No caso, a proposta de educação no campo, aplicava-se uma visão contrária

Segundo Williams s (2011, p.11) a dicotomia entre campo e cidade, colocando esse como espaço de construção do saber, não é algo moderno:

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida, de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações, de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, “mundanidade” e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto forma de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica.

Sob o ponto de vista da realidade histórica do campo, Williams s (2011) reverbera que as visões construídas entre campo e cidade remontam desde a Antiguidade. Nesse caso, as relações societárias nesses espaços devem ser observadas como constituídas por variações, envolvendo grupos de homens com funções e relações diferentes, desde caçadores, arrendatários até agroindustriais, com suas grandes empresas capitalistas no campo. Assim como a cidade, que pode ser entendida como centro administrativo, religioso, base militar, polo industrial, mas também confusão, disputa, ameaça à condição humana.

O sociólogo Octávio Ianni (1984) considera que boa parte do debate acerca da história nacional brasileira, desde os tempos coloniais até a contemporaneidade, tende a gravitar sobre a questão agrária, trazendo à tona questões relativas aos processos de urbanização e industrialização e as rupturas que causaram na realidade do campo. Por meio da análise acerca da questão agrária, problemas relacionados às desigualdades sociais, culturais e étnicas resultantes desse processo marcado pela concentração de terras e riquezas nas diversas regiões do Brasil tendem a emergirem. Diríamos, numa palavra, que também orbitaremos, de alguma maneira, esse campo de debate.

No caso deste estudo, a relação entre campo e cidade, retomando a questão agrária brasileira, como afirmou Ianni (2004), faz evocar um problema do campo: a diferença entre a garantia do direito a educação⁶ entre os povos do campo e da cidade, ou ainda, o tipo de escola que se formou nesses dois espaços ao longo da formação da sociedade brasileira. Apesar da reivindicação elementar dos camponeses ser a posse e o uso da terra, objeto maior e básico de trabalho e vida, reagindo à expulsão do lugar onde erguem suas vidas e resistindo a

àquela organizada na cidade, essa possuidora de um conjunto de valores que tornou o modelo a ser seguido pelas civilizações.

⁶ No caso deste estudo, quando referido à educação do homem do campo, da forma como foi cerceada e precarizada, faz-se referência à escolarização, à educação sob a perspectiva formal, institucional.

proletarização, ele não se limita apenas a isso. A preservação da cultura e das formas que a integram, nesse caso à própria educação, está inserida na pauta de reivindicações e lutas.

Nesse sentido, pensar no direito à educação escolar do camponês brasileiro como ponto de partida de análise, é invocar ao debate do cerceamento ao direito pleno da dignidade da pessoa humana. Pois, como afirma Haddad (2012, p.217):

Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Ao mesmo tempo, pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.).

Todavia, Arroyo (2007) considera que apontar por si o direito sob o aspecto generalista, como direito coletivo válido a todos os grupos sem distinção, é uma tradição brasileira. Isso, por outro lado, a despeito de significar um avanço social, não eleva o reconhecimento das especificidades de políticas voltadas para as diversidades de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. Portanto, instaura-se a partir disso uma tensão sobre a própria definição dos sujeitos abarcados e seus próprios ganhos. Podem no caso os camponeses, ser observados como abstratos ou concretos, como individuais ou coletivos. Poder-se-ia tomar a educação como direito universal, desde que reconhecidas as políticas voltadas para a formação de professores do campo de modo concreto, já que uma mera formulação de princípios e normas não garantem ações específicas de fato que levem em consideração as especificidades culturais essenciais para a formulação de um currículo para a educação do camponês.

Nessa perspectiva, segundo Haddad (2012), a discussão sobre o cerceamento do homem e da mulher do campo brasileiro à educação regular coloca questões que estão muito além da educação em si, e acabam, portanto, demonstrando falhas na promoção de direito a outros serviços públicos garantidos pelo Estado, e não só a educação específica ao camponês.

Na ambivalência existente entre campo e cidade no Brasil, sob o ponto de vista que inclui o acesso à educação, Arroyo (2007, p.159) traz como consequências as inspirações tomadas para a realidade rural aos moldes urbanos a falta de políticas para o campo em vários serviços públicos: “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobre [...]”.

Para corroborar com tal assertiva acerca do descaso com relação ao direito do homem e da mulher do campo de terem acesso ao ensino regular específico a sua realidade, basta que se recorra aos textos Constitucionais brasileiros. Apesar da primeira legislação de 1824 já ter positivado o direito à educação por parte de homens livres, excluindo obviamente negros escravizados, não criou condições reais para a oferta de ensino regular ao camponês. Somente com a primeira Constituição republicana, de 1891, citou-se, pela primeira vez, o direito dos camponeses terem acesso à escola rural⁷, porém sem levar em consideração qualquer noção de direito específico à população do campo.

A escola rural, de acordo com Ribeiro (2012, p. 296), é aquela destinada aos homens e às mulheres do campo, trabalhadores que vivem da agricultura, abarcando conhecimentos meramente elementares de escrita, leitura e operações básicas de matemática. Seria uma escola “onde se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”.

Ao tratar das classes sociais e suas origens no plano de luta brasileiro, Souza (2017) deixa evidente que suas raízes estão arraigadas na transmissão da “economia emocional” transmitida dos pais aos filhos. Nas classes populares, que inclui os camponeses, diferentemente das classes sociais dominantes que se organizam para a obtenção de outros tipos de capitais, como o cultural, por meio dos estímulos dos pais aos filhos à leitura à imaginação, as crianças pobres crescem sem tais estímulos. Isso causa, ao longo do período escolar, dificuldades de concentração, falta de habilidade e disposição para aprender os conteúdos. Crescem, assim, homens e mulheres sem autoconfiança e autoestima, reforçando as condições de classes subalternas, incapazes de repassar às novas gerações o ímpeto pela busca do capital cultural. Poder-se-ia dizer que aos camponeses, assim como as demais classes populares, restou a exploração da sua força “de tração muscular”, estigmatizada pela “baixa produtividade.” (SOUZA, 2017).

Por outro lado, apesar da pressão das elites para manter o *status quo* e de seus privilégios advindos desde o sistema escravista, Arroyo (2007) considera uma dinamicidade dos povos do campo com relação à estrutura social imposta. E, não obstante as amarras simbólicas que perpetuam a miséria entre os excluídos ao longo da história da própria constituição da sociedade brasileira, os movimentos sociais do campo insurgiram em defesa

⁷ Neste estudo, a escola rural deve ser compreendida como aquela criada para contenção do homem do campo no meio rural, impedindo esses indivíduos de engrossassem o movimento de êxodo rural. Ao contrário disso, escola do campo é aquela que abrange um tipo de educação específica, que valorize os valores do homem do campo, a fim de subsidiá-lo para a melhoria de suas próprias condições de vida por meio da criticidade.

de ganhos específicos, como uma educação pública que valorizasse a terra, a escola, o lugar, os símbolos de identidade e de cultura.

Sendo assim, Arroyo (2007) explica que a escolarização⁸ dedicada ao homem e a mulher do campo foi, desde seus primórdios, moldada de acordo com os anseios urbanos ligados à lógica do consumo e do mercado. A partir do processo de urbanização, a cidade se tornou o modelo para determinar os novos padrões de sociabilidade, devido seu dinamismo político e cultural. O campo, o mundo rural, como contraponto dessa nova realidade, seguiu relacionado ao arcaísmo e ao atraso (ARROYO, 2007).

Essa perspectiva de educação “adaptada” à escola rural foi fundada de forma descompromissada com as práticas cotidianas rurais, sendo incapaz de subsidiar os camponeses na defesa de escolas adequadas à sua cultura. O produto disso foi o continuísmo da desvantagem em comparação à educação urbana, no qual restou à escola rural o abandono e defasagem idade-série, os menores níveis de escolarização e índices elevados de reprovação, já que a preocupação era formar trabalhadores para a nova ordem de trabalho no campo (ARROYO, 2007).

Sendo assim, a concessão do direito a uma educação adaptada agravou o lapso entre a instrução até então ofertada às populações urbanas e aquela destinada aos camponeses por meio da escola rural. O que se teve foi a mera reprodução do modelo de ensino utilizado na escola urbana para a rural, formando, como aponta Ribeiro (2012), uma massa trabalhadora eminentemente voltada para o trabalho e não para a formação crítica articulada com as lutas sociais.

Com relação à proposta curricular oferecida à escola do campo, essa estaria distante da realidade econômica, social e cultural das crianças camponesas. Ribeiro (2012, p. 296) explica:

Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. Portanto, não é da escola a tarefa primordial de formar as crianças camponesas, tanto porque estas quase sempre ingressam mais tarde no processo de escolarização, e permanecem pouco tempo nele envolvidas, quanto pelas deficiências peculiares à instituição escolar. A permanência das

⁸ A escolarização é o processo histórico que marcou a amplificação do acesso e consolidação do sistema público educacional, não restrito à universalização da escola como estrutura física, nem à elaboração de legislações educacionais, mas das influências sobre a sociedade em suas experiências diárias, acarretando na elaboração de novas práticas e relações sociais em um dado período. Nesse caso, no seu âmago, ocorre de forma gradual sobre a malha social, por meio da socialização dos conteúdos no espaço da escola, formal ou informal, a produção de uma cultura escolar que tende para ao rompimento com a ignorância e de ofertar a civilidade aos indivíduos, mas que marginaliza outras formas de construção de saberes, como a própria oralidade (COSTA, 2019).

crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos.

A possibilidade de formação crítica que pudesse favorecer a organização dos movimentos sociais de fato se impossibilitou por não criar nos sujeitos sequer a relação de identidade com a própria realidade do campo. Sobre isso Arroyo (2007, p. 59) aponta que:

As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo. Nem sequer a velha tradição de adaptar as políticas e normas à realidade rural teria mais sentido. Neste quadro, resulta sem-sentido o tema aqui proposto: pensar em políticas específicas de formação de educadores do campo.

O que ocorria na transição do século XIX para o XX no Brasil era o mesmo que havia acontecido na Europa num período anterior. Uma realidade marcada pela inclusão de tecnologias no campo por meio da mecanização da produção agrícola, que alterou a realidade social camponesa. A adaptação do trabalho à mecanização dos meios de produção no campo causou alteração quantitativa e qualitativamente no processo produtivo, exigindo o aumento das áreas produtivas e avanços no sistema de transportes e de comunicação (SEVCENKO, 1998).

Paralelamente ao avanço da atividade agropecuária e o aumento da área de pasto, juntamente com a produção de alimentos no sudeste brasileiro, uma nova realidade econômica e social foi posta aos camponeses e às camponesas. O capital obtido com o desenvolvimento da economia açucareira pelos investidores acabou revertendo em melhorias na infraestrutura. Novos projetos foram criados para o fomento da construção de estradas, reformulação de portos e no desenvolvimento de comércio, que, mais tarde, beneficiou o cultivo do café. Diante da ocupação do solo pelo latifúndio e do emprego de novas técnicas de plantio e do maquinário, os camponeses, cada vez mais desapropriados de sua principal fonte de subsistência, viram-se obrigados a aceitar à realidade rural na situação de sitiante (MESSIAS, 2003).

Observando o contexto histórico do século XX, de forma mais ampla, após o fim da escravidão no Brasil, em 1888, e início do processo de urbanização, Vendramini (2015) defende que o direito dos camponeses à escola rural surgiu por meio de uma estratégia criada pelas classes dominantes. Por trás do projeto dessa escola, estava a contenção do êxodo rural.

E nesse caso, além de tentar conter a inserção da cidade com retirantes vindos do campo, intensificada, principalmente, a partir dos anos de 1930, a política educacional destinada a essas populações passou a ter atenção por causa dos interesses das grandes empresas norte-americanas na expansão das fronteiras agrícolas no Brasil. Esses projetos tinham forte necessidade de adequação à tecnologia por parte dos trabalhadores do campo, fazendo com que a educação rural se tornasse instrumento importante para a formação de uma mão de obra assalariada permanente no meio rural (RIBEIRO, 2012).

Com o avanço do processo industrial no Brasil, o campo seguiu influenciado pela pressão dos interesses do capital. Sobre a prática da agricultura, o agronegócio e o setor financeiro desencadearam um processo de compras e arrendamentos das terras, realizando o aumento do valor dos recursos naturais dos produtos e da terra por meio da especulação. Portanto, ao estado coube a função de viabilizar o uso da terra pelo capital nacional e estrangeiro, promovendo a ocupação com a agroindústria, assim como a extração de recursos naturais e o desenvolvimento de infraestruturas (VENDRAMINI, 2015).

Por outro lado, Vendramini (2015) aponta que essa exploração sobre a terra por meio do modelo agrícola latifundiário, da concentração de terras pelas monoculturas, causou, de forma intensa e grave, o exaurimento dos recursos naturais. E nesse cenário, o camponês se deparou com a precarização cada vez mais intensa do trabalho diante do avanço da mecanização no campo.

Para Ianni (1984), o capitalista envolvido nesse contexto se manteve beneficiário da subjugação do campo em relação à cidade de várias maneiras, tanto pelo apoio do estado na regulação de preços sobre alguns insumos e pelos créditos; pela garantia existente com relação aos suprimentos de gêneros alimentícios e matérias-primas; bem como o favorecimento das exportações desses produtos. Por último, a oferta da grande reserva de mão de obra para o trabalho no campo, essencial para a expansão da indústria.

Em meio ao cenário de crescimento do interesse da agroindústria sobre o campo brasileiro e de exploração do trabalhador rural, esse se manteve como o mais fraco na cadeia do sistema produtivo que se estende ao mercado além das fronteiras nacionais. Ao homem e mulher do campo, cada vez mais pressionados pelos anseios da agroindústria, recaiu a degradação de seu modo de vida pelo pouco que lhe restara do valor de seu trabalho (IANNI, 1984).

Santos (1999), ao discutir sobre a organização do trabalho por meio do uso da terra, acredita que a diversificação da natureza surge da produção, já que a cada vez que os homens e mulheres criam e recriam uma nova função diante dos recursos, acabam por assim criarem

sua identidade. É com a sua presença que a natureza se diversifica, já que é o responsável por atribuir valor às coisas. Por outro lado, concomitantemente, os camponeses se tornaram subordinados ao espaço à medida que as novas técnicas e tecnologias foram aplicadas às práticas e à organização do trabalho com a terra.

Há ainda mais acentuação na reorganização do trabalho no campo a partir da inserção da lógica industrial, no século XX. Com as novas técnicas, os camponeses passaram a integrar a grande parte do processo de produção através das novas formas de energia. Nesse quadro, a divisão do trabalho se tornou determinada pelo capital internacional por meio da informação. Junto disso, a divisão territorial do trabalho se tornou progressiva e o uso da terra repetitivo (SANTOS, 1999).

No caso de Minas Gerais, segundo Pinto (2007), ainda nos anos de 1950, ao passo que a questão rural passou a integrar os debates de cunho econômico e político, introduzido no discurso educacional, as escolas deixaram de ser caráter filantrópico de assistência social para se tornarem Escolas Normais Regionais Estaduais, voltadas para a formação profissional de mão de obra rural em Minas Gerais dentro do projeto de recuperação econômica. Junto a isso, estabeleceu-se no estado um cenário marcado pelo crescimento do número de desvalidos sociais urbanos, formado principalmente, pelos povos vindos do campo. Logo, a partir do momento em que se criou a ideia de que esses sujeitos deveriam abandonar seus modos de vida rural, abrindo-se para a necessidade de um processo de transfiguração da cultura rural, apontando para tomada de consciência dos métodos de produção modernos, foram que essas escolas passaram a ganhar destaque, tentando também conter o êxodo rural.

Na visão de Paludo (2012, p. 283), a “brutalização” do trabalho na formação do modo de produção capitalista no campo criou críticas contundentes em relação à própria visão social da realidade implantada e ao poder político organizado nesse processo. Ao mesmo tempo, surgiram movimentos articulados com luta pelos direitos, exigindo melhores condições de vida e da divisão do trabalho no campo. E nesse cenário contestatório, de reação à espoliação sofrida pelas massas populares, é que passam a surgir novas concepções de educação, novas teorias e suas vertentes que tendem, sob a égide da bandeira liberal, criar a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade classista.

Nesse contexto, surge a concepção de uma educação popular, voltada para a educação dos trabalhadores pobres baseados nos princípios liberais, com o intento movimentos contestatórios para atendimento das necessidades das classes populares, dos trabalhadores. Segundo Paludo (2012, p. 284):

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social.

Assim, tanto os trabalhadores pobres da cidade quanto os povos do campo, de certa maneira, alargaram o direito a educação regular por meio da pressão social. Contudo, mesmo sendo garantido, destaca Vendramini (2015), a falta de acesso dos camponeses à educação formal resultou em altos índices de analfabetismo e o baixo nível de escolarização. E, mesmo depois de ter alcançado esse direito, passaram a vivenciar com a precariedade e baixa qualidade da educação que lhes foi oferecida.

Portanto, o que em primeiro momento deve ser apresentado é que o acesso à educação pelos que vivem no campo, desde os primórdios da civilização brasileira, não fora garantido de forma plena. Essa é, sem sombra de dúvidas, a questão central que norteia a compreensão dos desdobramentos até a criação de ações do Estado a fim de que fosse tardiamente efetivado o direito ao acesso à educação por meio da Educação do Campo a partir do ano de 1998.

Enfim, resta apreender que o acesso à educação pelos camponeses brasileiros, especificamente os norte-mineiros, esteve marcado por grandes questões que certamente alargaram o abismo existente entre sua formação e aquela promovida na cidade. A divisão do trabalho no campo, a expropriação da terra e a falta de oportunidade de trabalho sem adequação à ordem do capital acompanharam a questão do acesso a uma educação escolar capaz de torná-los críticos a toda essa realidade fundante.

Logo, em qual contexto de fato surgiram os movimentos sociais capazes de exigir essa educação adequada à realidade dos homens e mulheres do campo, não atrelada ao intuito de torná-los meros componentes da reserva do trabalho rural?

É preciso seguir, recorrer ao tempo e aos fatos para encontrar a possível resposta.

1.2 Educação do Campo e as aspirações do agronegócio no Brasil

Aqueles camponeses que resistiram às tentações da cidade e se submeteram à nova ordem do capital no campo se transformaram. Surgiu desse processo de intensificação da exploração e da concentração de terras e de renda um novo tipo de camponês, um produto da

destruição e, ao mesmo tempo, recriação das formas de organização do trabalho, articulado com a produção do mercado (IANNI, 1984).

Essa adaptação de parte dos povos camponeses que persistiram em viver no campo pode ser explicada por meio da dependência que passou a ter ao crédito bancário. As famílias de camponeses teriam sido envolvidas pelo capital com a circulação da mercadoria de origem agrícola. Isso causou a dependência financeira dos camponeses produtores com os bancos, que passaram a penhorar cada vez mais suas propriedades como garantia de pagamento com os custos das lavouras (MARTINS, 1986).

Martins (1986) destaca que imerso a essa lógica de exploração do homem e mulher do campo, o capitalista, mesmo sem ser dono da terra, conseguiu obter lucro por meio da renda dos lavradores, que passaram a entregar aos bancos parte de sua produção para pagamento dos juros. E nesse caso, os camponeses, quase que inconscientemente, acabaram sendo inseridos em uma relação social na qual a terra passou a ser mediatizada pelo capital, tornando-os, além de trabalhadores, arrendatários. Como resultado, a realidade rural brasileira passou a configurar a concentração de renda nas mãos dos agroindustriais e a pobreza dos pequenos produtores rurais.

No entanto, assinalado pelo aumento da exploração do trabalhador do campo pelo capital, esse cenário socioeconômico instável criou várias circunstâncias capazes de aumentar as tensões sociais, o que, conseqüentemente, fez surgir e perdurar os governos oligárquicos e autoritários. Na visão de Ianni (1984), foi exatamente essa exploração do trabalho no campo que deu folego para o surgimento do Estado autoritário no Brasil durante parte do século XX.

O aumento populacional no Brasil, tanto no campo quanto na cidade, favoreceu a flexibilização da movimentação interna das massas populacionais, criando áreas de tensão social. Amparados pela ideia da ordem social, o autoritarismo passou a servir contra a formação das áreas-problema. Dentre essas possíveis áreas nas quais as massas poderiam ultrapassar as fronteiras, estavam as fazendas e os latifúndios (IANNI, 1984, p. 144). Ademais, há que se inferir que a supressão da escola no meio rural poderia fomentar o abandono do trabalhador do campo, o que criaria novas possibilidades de concentração de terra e de poder político e econômico nessa zona geográfica.

Segundo Delgado (2001), porém, a partir dos anos de 1930, grupos de intelectuais passaram a tomar como ponto de estudo a questão agrária no Brasil. Permeados pelo pensamento liberal, os debates focaram na economia rural a partir do novo cenário político hegemônico que se inaugurou a partir da revolução que ascendeu Getúlio Vargas ao poder. Depois da Segunda Guerra Mundial, os grupos políticos e intelectuais liberais, sob o ponto de

vista da industrialização e dos resultados alcançados pela adoção da política de substituição de importação, passaram a discutir a importância do setor rural na economia e na sociedade brasileira.

Sobre esse modelo modernizante-conservador adotado pelo Brasil no político campo e econômico, Fausto (2006, p. 343) explica que:

O padrão autoritário era e é uma marca da cultura política do país. A dificuldade de organização das classes, da formação de associações representativas e dos partidos fez das soluções autoritárias uma atração constante. Isso ocorria não só entre os conservadores convictos como entre os liberais e a esquerda

No arrazoado de Fausto (2006), a esquerda brasileira acusou os liberais de estarem alinhados com as oligarquias, já que temiam as reformas e chegaram a incentivar a interrupção do jogo democrático. Isso, por outro lado, fez com que a esquerda não desse o devido valor à democracia formal. E todo esse desarranjo político criou as condições para a formação do modelo modernizante-conservador, deixando ao Estado autoritário a responsabilidade de promover o desenvolvimento econômico nacional e conter os disparates gerados pelos grupos sociais. No entanto, a partir dos anos de 1930, com a chegada de Vargas ao poder, a educação foi um ponto recorrente na pauta do governo na busca de formar uma elite intelectual mais ampla. Apesar das reformas na educação no nível dos estados da federação terem iniciado ainda em 1920, foi sob esse governo que os sistemas se centralizaram por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930.

Nas palavras de Fausto (2006, p.337) “[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural”. Assim, durante boa parte do governo ditatorial varguista, a educação permaneceu voltada para a valorização das hierarquias conservadoras amparados por uma doutrinação de cunho fascista.

Na virada da década de 1920 para a de 1930, surge como centro dos debates nas camadas mais populares a questão da alfabetização e a manutenção do camponês no campo. Nesse intuito, foi apresentado como resposta o chamado ruralismo pedagógico, formulado por meio da articulação de grupo de intelectuais, pedagogos que se prestaram a formular uma pedagogia capaz de manter ou dificultar a saída de seu habitat. Essa proposta buscou atender as populações camponesas distantes dos centros urbanos sem condições de acesso a escola, porém, sem professores oriundos do campo, a preocupação era de que aqueles vindos da

cidade fizessem propaganda urbanista no processo de ensino-aprendizado nessas localidades rurais. Dessa forma, Bezerra Neto (2016, p. 18) aponta:

Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, caberia aos professores incluídos na proposta pedagógica rural a missão de criar uma ideologia rural, com o objetivo de possibilitar ao homem permanecer no campo por meio do reconhecimento e valorização do seu modo de vida mediante uma educação que compreendesse um currículo amparado por conhecimentos úteis na agricultura, na pecuária e outras atividades cotidianas. A defesa dessa proposta não ficou reclusa apenas aos pedagogos, e logo integrou a agenda de governos estaduais que passaram a estabelecer as escolas rurais, porém atender algumas reivindicações iniciais, principalmente com relação à falta de professores interessados em atuar no campo (BEZERRA NETO, 2016).

No entanto, como pano de fundo da intenção de criar uma pedagogia útil ao povo do campo, existia o fator mais preponderante que poderia potencializar as tentativas de conter o êxodo rural, o fator econômico. Faltava, no Brasil, uma política fundiária e agrícola a fim de conceder benefícios ao pequeno produtor. Além, de não haver discussões sobre melhorias objetivas para a permanência dos camponeses na terra, como políticas para regularizar a posse da terra desses, não foram criados mecanismos para organizar o processo de modernização do campo, o que refletia expulsão do trabalhador rural (BEZERRA NETO, 2016).

Nessa perspectiva, considera Bezerra Neto (2016) que a realidade camponesa brasileira continuou marcada pela má formação educacional, pela pobreza e falta de acesso à cultura ao povo do campo. Sem contato com esses direitos, restou à educação servir de lastro para tentar manter, nesse cenário hostil, o homem do campo na terra sem melhores condições de trabalho e com salários inferiores àqueles pagos nas cidades.

No entanto, na seara jurídica, avançava, mesmo que a passos lentos, mas com alguns ganhos para a população do campo, conquistas do povo do campo com relação ao direito à educação. No ano de 1934, a promulgação da Constituição trouxe em seus artigos 5º, 148 a 158 a ideia da educação como direito subjetivo público. Nesse caso, foi universalizado o direito ao ensino a todos, de forma ampla e irrestrita, englobando tanto os brasileiros natos

quanto os estrangeiros domiciliados no país, se acreditava que a escolarização possibilitaria o desenvolvimento eficiente de valores morais e de cidadania (AZEVEDO, 2010).

Nada obstante de que no mesmo período terem ocorrido várias reformas no campo educacional brasileiro, inclusive com a chamada Escola Nova, que propôs a criação de currículos capazes de formarem uma identidade própria da educação brasileira, mas que fossem estendidas a todas as regiões do Brasil conforme as especificidades de cada uma, o governo pouco se ateve a tais propostas.

Sob a influência norte-americana, o governo brasileiro, no ano de 1956, tornou-se signatário de um acordo para instituir o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. Segundo Azevedo (2010), essa política ensejou o tecnicismo nas escolas brasileiras, assim como teria emplacado as americanas, no intuito e criar as bases para o continuísmo do crescimento industrial. Por outro lado, com relação à escola rural, nada foi feito nesse conjunto de ações. Segundo Borba (2003, p.194), a implantação do programa surgiu a partir da derrocada da escola primária brasileira, assinalada pelos alarmantes números de evasão escolar, repetência, além do uso de material didático inadequado para o processo de escolarização e do grande leque de professores leigos em exercício, esse último foi o principal fator desse “fracasso”.

O programa do “ruralismo pedagógico” seguiu por meio de campanhas comunitárias fundamentadas até a inserção da ideia de desenvolvimento-comunidade, que surgiu como estratégia para atender não apenas as crianças na escola rural, mas o trabalhador adulto. As campanhas comunitárias foram fundamentais para sua institucionalização, sendo que fazia parte de um processo político internacional de contexto de Guerra Fria, organizado pelos Estados Unidos no intento de livrar países do bloco capitalista de qualquer influência do socialismo.

Nesse contexto, o povo espoliado do campo foi visto com cuidado, já que poderia agregar ao pensamento vindo do leste europeu e iniciar um processo revolucionário a partir do campo. O iminente risco deu base para a realização de pactos e convênios entre governo americano e brasileiro, a partir dos anos de 1950, formando programas no campo da educação como a Campanha Nacional de Educação Rural, assim como já havia sendo realizado em países da América central, como México, Guatemala, e na Venezuela.

Nos anos de 1960, no que tange ao debate político, com a urgência em realizar a Reforma Agrária no Brasil, foi que a questão agrária de fato integrou a agenda intelectual e política de partidos de esquerda. Os primeiros grupos envolvidos nessa adesão foram a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), tendo como um de seus componentes

Florestan Fernandes; o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e alas progressistas ligadas à Igreja católica (DELGADO, 2001).

No contexto de agitação da esquerda no cenário político, foi instituída, em 1961, a Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fruto da exacerbação do debate acerca da educação pública e privada, a referida buscou regular todos os níveis de ensino no país, bem como organizando o currículo nacional (AZEVEDO, 2010). Todavia, no arrazoado de Saviani (1996), muito pouco contribuiu a LDB de 1961 para a educação do homem camponês. O que pouco se tem está positivado em seus artigos 31 e 32, quando se trata da mudança da responsabilidade da garantia do ensino primário rural para o poder privado. Na ocasião, entendeu a lei que restaria às empresas agrícolas e aos proprietários rurais a obrigatoriedade de propiciar aos filhos dos funcionários e aos próprios trabalhadores a formação primária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Entretanto, desse cenário de exploração do trabalho e da pobreza gerada no campo, Martins (1986) considera que as lutas sociais organizadas em favor da terra surgiram de forma complicada. Já que com o golpe Militar de 1964 os partidos políticos contrários ao regime entraram na clandestinidade e os que se mantiveram em condições a favor do governo passaram a não integrarem nas suas agendas as causas agrárias relacionadas à luta camponesa pela terra.

Canuto (2012) explica que durante o período da Ditadura Militar um dos grupos que se manteve engajado à causa camponesa foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que por ser de caráter ecumênico não esteve diretamente relacionada à Igreja Católica, mas a outros segmentos cristãos, como as igrejas protestantes. O grupo surgiu a partir das consequências do projeto de ocupação da Amazônia pelos militares por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

No ano de 1971, novas diretrizes da educação foram criadas por meio da Lei 5.692, dando peso às ações para organização do primeiro e segundo graus. Todavia, devido à escassez de recursos para mudar de forma profunda o campo educacional, o governo

brasileiro acabou cedendo condições para que o ensino superior privado se expandisse, aumentando a procura na modalidade.

No que se refere especificamente à educação rural, as novas diretrizes trouxeram, pela primeira vez, a ideia de adaptação do calendário das escolas rurais dos 1º e 2º graus às atividades do homem do campo. Em seu artigo 11, no parágrafo 2º, determina que “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

No entanto, nessa mesma década de 1970, teria iniciado no Brasil conflitos violentos contra os movimentos organizados em prol da terra. Por causa disso, em 1975, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) convocou os bispos das dioceses da Amazônia e logo de todas as demais regiões do Brasil para apoio aos agricultores familiares, grupos quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pequenos proprietários, agricultores sem-terra, bem como trabalhadores rurais assalariados na causa pela terra. Canuto (2012, p.132), nos explica que:

Os posseiros foram os que primeiro mereceram a atenção da CPT, e constatou-se que existiam posseiros em todas as regiões do Brasil. A comissão incentivou os trabalhadores a organizar sindicatos onde eles não existiam, ou a conquistar espaços e direção onde eles existiam, mas eram subservientes aos interesses dos proprietários ou do governo.

Vendramini (2015), porém, explica que a partir do fim da ditadura militar no Brasil, que vigorou entre os anos de 1964 a 1985, houve retorno dos sindicatos e movimentos sociais. Nas cidades reapareceram com o fim da ilegalidade aqueles com ações articuladas com os grupos de trabalhadores metalúrgicos, que deram origem a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e ao Partido dos Trabalhadores (PT). No campo, da mesma forma, movimentos organizados na luta pela reforma agrária ganhou robustez com a grande leva de migrantes camponeses empobrecidos e desapropriados de suas terras pelas empresas agrícolas adeptas às monoculturas extensivas.

A década de 1980 foi marcada pela pressão por parte dos movimentos sociais para que a educação rural fosse pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Passaram a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais, organizações comunitárias, educadores e educadoras ligadas à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja

identificados com a Teologia da Libertação e as organizações ligadas à Reforma Agrária (VENDRAMINI, 2015).

Segundo Delgado (2001), na virada da década de 1980 para 1990, estabeleceu-se a transição do modelo modernizante-conservador adotado até então para um de caráter mais liberalista com relação à causa agrária. Houve um retorno à questão junto ao debate político e econômico dentro de um novo cenário político-social de cunho econômico-liberal ensejado pela Constituição da República Federativa de 1988.

Como pano de fundo desse contexto educacional, o cenário político do início da década de 1990 esteve assinalado por uma agenda de privatizações no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a inclusão da reforma da previdência do setor público do executivo, da desvinculação do salário mínimo dos benefícios da Previdência e Assistência Social e da constituição de um programa de ajuste fiscal (FAGNANI, 2011).

A questão agrária no governo de FHC deve ser entendida por meio da construção de uma política agrária que passou por reorientações significativas, realocando o Estado no domínio do território do país na prática, servindo de lastro para a realização da transformação da realidade agrária na agricultura familiar. Porém, o período também foi marcado pela diferenciação entre as políticas federais e as estaduais sobre os movimentos de luta pela terra, de um lado a criação de políticas sociais, de outro, políticas policiais repressivas contra os assentamentos (MARTINS, 2003).

Nesse cenário, deve-se destaque aos programas de políticas afirmativas, que apesar de terem iniciado no final do governo FHC, foi a partir do ano de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio dos fóruns democráticos deliberativos, que ganharam notoriedade devido à consolidação de políticas universais. Todavia, no que se refere à questão da Reforma Agrária, foram estabelecidas tensões e indefinições que levaram ao arquivamento da proposta, gerando críticas ao governo pelos movimentos sociais ligados à luta pela terra. Na verdade, o governo optou pela adoção do agronegócio, e para retribuir a essa postura ampliou o Programa Nacional de Agricultura Familiar, o Pronaf (FAGNANI, 2011).

Foi nesse período transitório que os movimentos de camponeses pobres e sem terra fizeram arvorar os questionamentos acerca da construção de políticas voltadas para uma educação adequada à nova realidade dos homens do campo e sem terras. Junto disso, mudanças socioeconômicas ocorreram com o aprofundamento da queda das taxas industriais e a demanda externa, o que causou o aumento do desemprego. Como resultado, a questão agrária surgiu em um contexto que referenda reforma como possível saída para recompor postos de trabalho da mão de obra formada com o êxodo rural por décadas (DELGADO,

2001). A partir desse momento, o estado passou a ser pressionado pelos movimentos sociais para a formulação de projetos de educação que não aqueles ofertados à escola rural, compostos pelos aspectos temporário e experimental. Eram meras ações paliativas que não representavam políticas sociais de Estado de fato (ARROYO, 2007).

Como resultado desse contexto de pressão social por acesso à educação do campo, pode-se entender a assinatura do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, no governo Lula, que tratou de definir, dentre outros, as bases de políticas de formação de professores para atuação no campo, a fim de que fosse transformado o quadro não profissional docente nessas áreas. Todavia, no meio do ano de 2016, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, que tratou de novas disposições sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Sendo assim, o que se deve apreender é que as transformações ocorridas no campo devido à expansão do capital estabeleceram consequências severas nas relações sociais brasileiras. Pois instituiu uma mobilização de famílias camponesas para as cidades e outras fronteiras nacionais seguindo o próprio movimento do capital. O que, por conseguinte, acirrou mudanças na concepção da escola rural e na escolarização desses povos. Vendramini (2015, p. 54).

Os movimentos dos pequenos agricultores, das mulheres camponesas, dos atingidos por barragens, dos sem-terra e de outros travam uma luta incansável pelas condições de produção da vida no campo. As lutas por terra e outros meios de produção e pela reforma agrária passam a ser associadas com reivindicações por políticas públicas, como estradas, postos de saúde e escolas. É uma tentativa de associar as lutas de âmbito econômico com as sociais e políticas

A luta desses povos envolveu para o não fechamento das escolas que então foram a eles reservadas por meio de diversas estratégias: agrupamento de escolas, compartilhamento de programas e recursos, redução de despesas, abertura para programas instrumentais de profissionalização e escolarização em curto prazo, entre outros. Também foram disputadas por movimentos e organizações sociais que incluíram a escola nas suas bandeiras de luta (VENDRAMINI, 2015).

À vista da situação na qual a questão agrária brasileira perpassou por um cenário de organização dos movimentos sociais de luta pela terra, Fernandes e Santos (2015) entendem que a escolha realizada pelo Estado brasileiro em fazer modificações nas políticas educacionais surgiram de um conjunto de instrumentos de arrecadação que fez com que

homens e mulheres passassem a se tornar sujeitos ativos nas propostas de políticas, inclusive aquelas destinadas à educação mais adequada ao povo do campo.

No entanto, o passado marcado pelas lutas camponesas não tomaria outro rumo menos resistente e não marcado pelo embate com os interesses das classes dominantes. A luta pelo acesso a terra, assim como a valorização do modo de vida camponesa, integrou-se a um movimento de resistência cada vez mais articulado contra a concentração fundiária. Dentro desse bojo de resistência, novas questões surgiram desencadeando políticas públicas para atender os homens e a mulheres do campo, como fora o caso da Educação do Campo.

Enfim, certamente, o grande responsável pelos avanços da causa da reforma agrária no Brasil e da luta pelo acesso à educação se deve ao Movimento dos Sem Terra, o MST.

1.3 Da Educação Rural para a Educação do Campo: a luta por direito a uma educação contextualizada

Após 500 anos de latifúndio⁹, de luta pela terra e de formação camponesa, marcando assim a história do Brasil, por meio de invasões de territórios indígenas, escravidão e a produção do território capitalista; foram séculos de luta e guerras, constantes enfrentamentos contra a dominação do capitalismo, que nos ajudam a compreender a formação do MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), segundo Caldart (2001), surgiu como fruto de questões agrárias, que são problemas estruturais e históricos no Brasil. Reuni várias categorias de organizações como posseiros, meeiros, trabalhadores rurais assalariados chamados sem terra, dentre várias outras categorias e organizações sociais que passaram a lutar pela Reforma Agrária e também por mudanças na agricultura brasileira.

Ainda sobre a formação do MST, Caldart (2001, p. 207) afirma:

Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

⁹ De acordo com Medeiros (2012, p. 448) na realidade brasileira, os latifúndios surgem no período colonial com a doação das sesmarias aos membros das famílias nobres a fim de que pudessem desenvolver a produção agroexportadora sob o modelo de monocultura em grandes faixas de terra. No período posterior, com o fim da dependência colonial do Brasil de Portugal, a Lei de Terras de 1850 revogou a lógica de sesmarias e impôs a obrigatoriedade da compra das chamadas terras devolutas, o que preservou os grandes latifúndios e dificultou a obtenção das terras por componentes das classes mais baixas.

O MST surgiu como peça atuante na luta pela terra. De acordo com Fernandes (2012, p. 496) “Em cada estado que iniciou a sua organização, o fato que registrou seu princípio foi a ocupação”. Compreende-se que essa ação caracteriza o MST iniciando a construção de sua organização, mensurando e dando ao movimento características específicas e objetivos bem determinados.

Fernandes (2012, p. 496) descreve que a “luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social”. Portanto, tais lutas tiveram uma grande contribuição no processo de territorialização que possibilitou o processo de formação de assentamentos, cooperativas e associações.

Sobre o conceito de assentamento, Leite (2012, p.111) explica que é:

Grosso modo, a expressão assentamento rural (criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos) parece datar de meados dos anos 1960, sobretudo com referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado [...].

Os assentamentos de reforma agrária surgiram com estratégias comuns bem definidas, assim como as políticas para o desenvolvimento. Passaram a ter como finalidade a produção destinada à segurança alimentar, com o objetivo de obter renda e elevar a organização em cooperativas, integrando-se às cadeias produtivas predominantes na área reformada (FERNANDES; SANTOS, 2008).

Leite (2012) chama atenção para duas questões centrais no que se refere à organização dos assentamentos nas reformas agrárias no Brasil. Uma é que não se pode dizer que os assentamentos surgiram de um único “modelo” e os motivos que deram origem às reivindicações pela terra são os mesmos. Teriam que ser pensados como espaços que apreendem várias causas, espaços que compreendem várias atividades e várias concepções de mundo. A segunda é a própria diversidade de lutas que têm na demanda e no acesso a terra, e que levam a suas construções. São diferentes lutas que estão em torno da Reforma Agrária em um mesmo espaço. Sobre isso, Leite (2012, p.113) completa:

Os assentamentos assumem, então, configurações distintas, coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas,

movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc., mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/assentadas.

No âmbito social e ambiental, os assentamentos tinham ainda como meta estabelecer condições seguras e dignas de moradia, projetos esses baseados na ideia de sustentabilidade ambiental. A questão era realizar o desenvolvimento integral das famílias por meio da criação de espaços de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal. No que se refere ao campo cultural e educacional, passaram a ter como objetivo a formação de sujeitos que reconhecem seus direitos. Para isso, buscaram por meio da educação gerar o reconhecimento dos sujeitos como engajados na causa da luta pela terra e na produção econômica, política e cultural vinculado à própria realidade camponesa. Logo, houve a valorização do núcleo familiar até a escolarização regular (FERNANDES; SANTOS, 2008).

Dessa forma, a questão da educação passou a fazer parte da agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como uma dimensão importante de luta. Fernandes (2000, p. 223) aponta que “na segunda metade da década de 1980, os Sem Terra começaram a construir o Setor de Educação, iniciando a colaboração de uma pedagogia do Movimento”. A educação passou a fazer parte da agenda do MST pensada para a infância, tornando mecanismo fundamental para a organização de seu quadro ideológico, ainda que apresentada travestida de conhecimentos, habilidades e valores universais¹⁰.

Dentro dessa perspectiva emancipatória, Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 501) apontam que o MST, movido pelas circunstâncias históricas, foi tomando decisões políticas que compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Organizações essas que se propuseram a articular o trabalho de educação no interior do movimento. Os autores destacam ainda que:

Uma característica de origem e do desenho desse trabalho, também como traço do projeto de reforma Agrária do MST, é fazer a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. [...] organizar essa luta foi o objetivo principal da criação do setor de Educação no movimento.

Nesse sentido, o tipo de educação pretendida pelos movimentos sociais era aquele vinculado à realidade do homem e da mulher do campo, uma educação contextualizada. Não desconectada dos anseios e vontades dos camponeses, nem colonizadora, mas sim uma educação escolar redimensionada para o sujeito em formação a fim de responder as suas

¹⁰ Ver setor de Educação do MST (disponível em < <https://mst.org.br/tag/educacao/page/8/>>).

questões. Seria uma reação contra uma educação já instalada na sociedade brasileira, que segundo Tavares (2009, p. 142):

O fato de o educando e da aluna não aprenderem no ‘devido’ tempo entre as séries, ou ainda não permanecerem na escola, é indicativo de que esta escola não está respondendo às suas reais necessidades. Em outras palavras, que a escola e a formação realizada neste ambiente estão engessadas num modelo ultrapassado, excludente e descontextualizado das realidades plurais existentes no país.

Partindo desse posicionamento, resta entender a importância da organização educacional atrelada à realidade dos sujeitos camponeses que buscou a resistência pela via da educação, para manutenção do modo de vida e do trabalho do campo. Fernandes (2000, p. 224) destaca que na década de 1990, a questão da Alfabetização de Jovens e Adultos foi emergindo com força nos movimentos:

Em meados dos anos 90, o setor de educação conseguiu aumentar o número de cursos de Alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Também implantou cursos de formação de professores e realizou encontros locais e nacionais, especializando e territorializando a pedagogia do *Movimento*. Essas experiências educacionais foram reforçadas já no começo dos anos 90 com a criação do Curso de Magistério e do Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC).

Neste contexto, entende-se como característica prioritária do trabalho de educação do MST a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, pensando uma educação *do e no* campo com características próprias, com uma pedagogia que atenda os anseios do Movimento e as necessidades de formação do povo camponês. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 503), “o trabalho de educação do MST tem sido prioridade dada à *formação de professores da Reforma Agrária*”. Nesse ínterim os autores ressaltam que essa preparação se destinava às pessoas da própria comunidade que atuavam nas escolas públicas que foram sendo conquistadas.

Esse processo de formação pensado pelo MST se direcionava aos ditos “professores leigos”, que atuavam no exercício do magistério sem possuir habilitação mínima exigida. Por conseguinte, a falta de habilitação não os impossibilitou de participarem do processo coletivo de produção do projeto político pedagógico que passou a ser defendido pelo MST (KOLLING, VARGAS, CALDART 2012).

Nesse caminhar pela construção de uma proposta pedagógica específica com características bem definidas e a busca pela formação dos professores ainda leigos, exigiu do movimento uma discussão mais coletiva sobre a organização da escola. Para Kolling, Vargas

e Caldart (2012, p.503) algumas fragilidades devem ser destacadas sobre as concepções de escola e do próprio envolvimento do MST como organização na formação de educadores, muitas vezes disputando estas informações com órgãos do estado.

Na visão de Brandão (1986, p. 14) “Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural. Tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade, em seu estado.” Esse professor serve como limiar já determinado no Brasil, existindo em várias regiões vários professores sem formação oficial, atuando sob as condições de carência. Considerados leigos de carreira, por nunca ter chegado ao mesmo status de ser um professor formado, esses se mantiveram em sala de aula por boa parte da vida, mesmo que em condições eventuais pelo fato de, muitas vezes, não terem outra oportunidade de trabalho em suas localidades.

Sendo assim, o MST se colocou em luta por uma educação precisa a seus valores e seus objetivos sociais. Esse envolvimento se desdobrou em iniciativas de escolarização e formação específica para professores e professoras que atuam em escolas do campo. Assim, deu-se nesse processo o desenvolvimento de cursos de formação de professores no nível médio, antigo magistério, e, a partir de 1990, em nível superior Pedagogia da Terra, entre outras várias licenciaturas em educação do campo, em universidades federais, com base na Pedagogia da Alternância (KOLLING, VARGAS; CALDART, 2012; ANDRADE, 2019).

Essas iniciativas de formação é que levaram ao reconhecimento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1995, com o prêmio de Educação e Participação. Segundo Kolling; Vargas; Caldart, (2012, p. 501):

Com o impulso do reconhecimento, foi realizado o I Encontro Nacional de educadores e educadoras da Reforma Agrária (Enera) em junho de 1997, uma espécie de apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na Educação de Jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores.

A educação contextualizada, dessa maneira, está relacionada com a valorização da realidade local dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer o modo de vida de sua própria realidade, com vistas a superar problemas e fragilidades estruturais tanto materiais quanto simbólicas, passou ser uma missão do currículo no imaginário da Educação do Campo, segundo o MST.

Partindo desse posicionamento, resta compreender a importância da organização educacional atrelada à realidade dos sujeitos camponeses que busca resistência pela via da

educação, para manutenção do modo de vida e do trabalho do campo. Fernandes (2000, p. 224) destaca que na década de 1990, a questão da Alfabetização de Jovens e Adultos foi emergindo com força nos movimentos. Neste contexto Caldart (2012, p. 259) ainda explana que:

Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Dessa maneira, a Educação do Campo é aquela que torna os sujeitos camponeses parte integrante da construção do processo educativo outro que não destinado à formação da massa trabalhadora, aquela conveniente aos anseios do capital monocultor e da pecuária extensiva. Seria uma educação de formação do sujeito capaz de ter conhecimento de suas lutas e desenvolver novos quadros de questionamentos e reivindicações, quanto à melhoria das condições da vida pessoal e do grupo social dos camponeses a que pertence.

A partir dessa perspectiva de educação que os assentamentos da reforma agrária passaram a exigir a implantação das escolas do campo, que segundo Molina e Sá (2012), é aquela que “[...] se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”.

Segundo Molina e Sá (2012), a escola do campo surgiu dentro da concepção de Escola Unitária¹¹ pensada por Antônio Gramsci¹², já que tomou como seu mote o desenvolvimento de práticas pedagógicas e epistemológicas para a materialização da formação humanista lastreada na articulação entre o trabalho, ciência e cultura para a formação do intelecto da classe trabalhadora.

Neste sentido, entende Caldart (2012) que a relação do MST com a educação é histórica, haja vista que a proposta de formação humana dos desassistidos pela terra é sua

¹¹ De acordo com Zen (2016), a concepção da Escola Unitária surge da negação gramsciana acerca da divisão racional da educação em duas vertentes, em clássica, voltada para a formação da classe intelectual, que mantém os privilégios da ordem burguesa, e profissional, formadora de técnicos a serviço das exigências do capital como mão de obra. Em contraposição, a escola Unitária promoveria a aprendizagem a partir da ação espontânea e autônoma do professor, que possibilitaria às classes trabalhadoras a apropriação do conhecimento historicamente acumulado a fim de estabelecer a formação integral dos indivíduos, a partir das dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político.

prática desde seus primórdios. Portanto, as ações voltadas para a formação da identidade dos sem-terra se mantiveram dependentes de uma questão primordial, a formação docente para atuação na proposta de Educação do Campo.

1.4 PRONERA: uma política para formação de professores do campo?

“A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”, considera Arroyo (2012, p. 364) ao compreender que o novo cenário que envolve a formação docente no Brasil é fruto da articulação dos movimentos sociais. Nesse curso, seguem compreendidas as diversidades dos grupos envolvidos no campo da luta pela terra e de uma Pedagogia da Terra, abarcando professores não apenas para as comunidades campesinas, mas também indígenas e quilombolas.

Nessa perspectiva, torna-se importante evidenciar quais são os sujeitos que estão envolvidos na construção dessa concepção de formação, bem como suas contribuições no debate político e na construção dos currículos da formação docente e pedagógica desses professores do campo. Segundo Arroyo (2012) destacam-se dois sujeitos fundamentais nesse processo: o Pronera e os movimentos do campo.

O programa nacional de Educação na reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de assentamento da Reforma Agrária, e teve como seu marco inicial o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA no ano de 1997. De acordo com o Manual de Operações do Pronera (2011, p. 13), o programa buscou como objetivo fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

À época do surgimento do Pronera, havia no Brasil um quadro educacional rural caracterizado pelo altíssimo índice de analfabetismo entre a população assentada, além de níveis baixíssimos de escolaridade nos assentamentos. Por conseguinte, no dia 16 de abril de 1998 foi criado o Pronera pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária¹³. A incorporação desse programa foi feita ao Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – Incra, no ano de 2001, priorizando a participação dos jovens e adultos de assentamentos.

¹³ Ministério criado no governo de João Figueiredo, no ano de 1982, por meio do decreto nº 87.457, a fim de tratar sobre o Programa Nacional de Política Fundiária, atingir as metas de regularização e implantação dos projetos fundiários. Durou até o ano de 1990, quando fora incorporado ao Ministério da Agricultura.

Nesse caso, apesar de ter iniciado ainda no governo de FHC, foi no primeiro triênio do governo Lula (2003-2005) que se organizaram as ações para continuar os avanços das elaborações de instrumentos formais para o impulso ao Plano Nacional de Educação e do Alinhamento Estratégico do Ministério da Educação (MEC). Isso deu precedentes para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (FAGNANI, 2011).

O romper com a Educação Rural é uma das prioridades da Educação do Campo defendida pelo MST e pela proposta do Pronera. Fernandes e Molina (2005) definem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais, e esses se tornam repletos de possibilidades políticas, identitárias, históricas e de produção de existência social. É neste contexto de lutas por educação que atenda a diversidade do povo camponês que o Pronera se apresentou, partindo da necessidade de formação inicial para educadores e educadoras do campo, atendendo aos anseios e com o compromisso de emancipação dos povos camponeses.

Na visão de Arroyo (2007), o que ocorreu foi a ocupação estratégica de espaços de formação de professores, como o Ministério da Educação, Secretarias de Educação estaduais e municipais, pelos movimentos sociais, que lançaram suas reivindicações a fim de que fossem equacionadas a especificidade da educação dos povos do campo, pressionando as instituições na elaboração e aplicação de políticas e programas de formação, além daqueles montados sob o molde urbano e generalista.

Na sequência dos acontecimentos que determinaram essa política pública, Mello (2017, p.46) destaca que:

Em 2004, também é convocada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo e inicia-se a organização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – II CNEC, que tem como objetivo debater um sistema público de educação do campo. Dessa conferência tomam parte o MST, o MPA, o MAB, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a PJR-Cáritas, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, etc

A realização do I e II CNEC significou como marco histórico da articulação nacional dentro do processo de afirmação dos direitos dos povos do campo a uma formação, e ao lutar por uma educação do campo que fosse assumida como uma política pública concreta e efetiva, dando a oportunidade igualitária a todos (MELLO, 2017).

Faz-se necessário o destaque a importante participação das universidades, como parceiras desse processo de construção e democratização, um espaço de pesquisa e reflexão em torno do fortalecimento da educação do Campo. As universidades se destacaram enquanto parceiras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, participando efetivamente na discussão e elaboração dos projetos propostos, alguns desses importantes projetos se destacam como, “Alfabetização e Escolarização dos Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio; Formação Inicial e Continuada de professores de Nível Médio, na Modalidade Normal ou em Nível Superior por meio de Licenciatura” [...] (BRASIL, 2011).

Antunes-Rocha e Martins (2009) consideram que as universidades brasileiras passaram exercer a função educativa para a formação de professores sob o ponto de vista inclusivo e democrático, articulando com os grupos sociais para a construção de novos conhecimentos. As práticas de formação passaram a serem relacionadas com o campo, partindo da base do conhecimento adquirido pelos povos do campo no contato com a natureza. Os modos de organização da sociedade e das lutas políticas passam a integrar os debates entre os cursos de formação, ganhando legitimidade no discurso acadêmico.

Saviani (2009), porém, discorda de tal assertiva. Considera que as universidades brasileiras não buscaram se interessar de fato pelo problema da formação específica de professores sob o ponto de vista do preparo pedagógico-didático. Houve, na verdade, uma omissão em relação à disparidade existente entre dois modelos de formação docentes. Um voltado para a cultura geral e nos domínios específicos dos conteúdos da área de conhecimento e das disciplinas que o professor iria lecionar adquirindo na própria prática em sala de aula, o que não coube à universidade de fato se preocupar. E de outro lado, o modelo de formação que entendia se tornar efetiva apenas por meio do desenvolvimento pedagógico-didático. Sendo assim, acabou se instalando uma política de formação docente dentro das universidades com ações deliberadas apegadas à organização curricular.

No caso especificamente da formação de professores para atuarem nas escolas do campo, Fernandes (2012) aponta que sua incorporação como política educacional se deu pelas pressões do MST por meio do avigoramento das ocupações e afrontamentos ao Estado, exigindo respostas aos problemas do povo camponês brasileiro. As lutas dos movimentos sociais e dos sindicatos se acirraram também pela qualidade da educação no campo, exigindo um modelo de educação que estivesse em consonância com a vida real dos camponeses.

No arrazoado de Arroyo (2009), esse quadro criado para a formação de professores do campo serviu de exemplo para a formação docente em geral para a educação básica, pois

passou a reconhecer ações coletivas sociais para legitimar os saberes como componentes teóricos dos currículos.

Segundo Molina (2014), dos encontros do grupo de trabalho designado para a formulação de novas propostas para garantir a formação docente para o campo, instituiu-se a versão apresentada ao Ministério da Educação, dando forma às Licenciaturas em Educação do Campo. Por meio de um projeto ainda no formato piloto, quatro cursos foram criados a partir de indicações de Instituições de Ensino Superior pelos próprios movimentos sociais. Foram escolhidas a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Minas Gerais, A Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe.

Das experiências alcançadas desses projetos-pilotos, o MEC organizou editais entre os anos de 2008 e 2009 para que outras instituições brasileiras pudessem ofertar cursos de Licenciatura para formação de professores do campo na proposta de Educação do Campo após as experiências alcançadas. Essa consagração se deu com o Decreto 7.352 do ano de 2010, que estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo, e exigiu a elaboração de um novo conjunto de ações para melhorias na educação do campo e no enaltecimento da política de formação dos docentes que atuam na realidade rural.

No entanto, de acordo com Arroyo (2007), a formação de um corpo profissional estável e qualificado para atuação docente no campo não aconteceria se as políticas públicas de Estado não fossem permanentes, viabilizando desde a entrada, estabilidade, concursos, carreira do corpo profissional docente, tornando-o estável. Avanços nessa direção já têm ocorrido. Políticas públicas de Estado, tanto nos âmbitos municipais quanto estadual, têm criado corpos docentes para atuação por meio de concurso público. Por outro lado, para aqueles que atuam no campo, recorre-se à lógica de favorecimentos políticos e de seu desenvolvimento por meio de projetos e programas de formação.

Sendo assim, a Educação do Campo continuou a se organizar por meio das lutas sociais e das parcerias firmadas com as universidades, numa perspectiva do cultivo da identidade cultural camponesa, pensada na formação integral dos sujeitos camponeses.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO NO NORTE DE MINAS GERAIS

Este segundo capítulo tem como mote apresentar as discussões sobre a formação de professores para atuação na escola do campo no norte de Minas Gerais. Sendo assim, a primeira seção traz a caracterização da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, dando ênfase sua representatividade na formação docente para atuação nos assentamentos Sem Terra nas regiões de sua abrangência. Na segunda seção, é apresentado e discutido o Projeto Político Pedagógico sob o ponto de vista dos princípios da Educação do Campo e da base legal. A terceira seção, por fim, coteja a proposta curricular do curso Magistério Nível Médio do Campo – Magicampo, dando destaque às suas especificidades e as implicações na proposta de formação docente.

2.1 A Universidade Estadual de Montes Claros e o encontro com os movimentos populares: a educação do campo

E preciso que, pelo contrario, desde o começo dos processos, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Paulo Freire, 1983, p. 56).

O Norte de Minas é um espaço singular no contexto estadual, seja pelas características geográficas que apresenta, seja pelas condições socioeconômicas ou pela recorrente intervenção do Estado. É, portanto, composto por um quadro sociocultural paradoxal, ora descrito como cheio de potencialidades, ora como “bolsão de pobreza”. (PEREIRA, 2007a, p. 94),

Em suas observações feitas sobre a região norte-mineira, desde a região de Montes Claros até o município de Riacho dos Machados, Dayrell (1998) descreve os traços topográficos:

As longas planícies levemente onduladas, situadas entre 500 m a 650 m de altitude dão lugar, inicialmente, a morros suave-ondulados, com cotas que atingem os 700 m, já no município de Porteirinha. Do lado direito, a Serra do Espinhaço faz um

contato abrupto com a baixada san-franciscana. Pastagens de capim *buffel* e caatingas arbóreo-arbustivas dominam a paisagem com o seu tom cinzento-amarelado. Ao tomar a direção de Riacho dos Machados, os morros suavemente ondulados dão lugar a um relevo movimentado, ondulado a fortemente ondulado. A sede do município, a 820 m de altitude, está encravada nos morros da região serrana e a vegetação transiciona-se bruscamente da cinzenta caatinga para os cerrados salpicados de verde e de flores que dominam as chapadas dos “topos do Espinhaço”, em altitudes que atingem os 900 até 1000 metros de altura (DAYRELL, 1998, p. 90).

Nessa região, de acordo com Dayrell (1998), a partir do século XVIII até o ano de 1925, desenvolveram formas de vida e econômicas específicas. Na parte de caatinga, bioma presente na região junto com o cerrado, desenvolveu-se uma agricultura catingueira, tendo como produtos centrais o plantio do algodão e a criação do gado de corte. Práticas produtivas influenciadas pela economia nordestina no processo de substituição da lã pelo algodão na indústria têxtil, com forte uso da mão de obra camponesa. Além dessa, desenvolveu outra economia de base familiar, a chamada agricultura geraizeira. Apesar da baixa fertilidade do solo presente em grande parte da região, essa se beneficiou com as áreas úmidas e pela atividade extrativista, principalmente com a extração da lenha, látex da mangaba, criação bovina, caprina e equina.

Pelo fato das terras não serem demarcadas até esse período, os camponeses ocupavam aquelas encontradas livres para sua subsistência. No entanto, já existiam os grandes proprietários que começaram a demarcá-las, fazendo com que fosse estabelecida a necessidade de permissão por parte de camponeses para utilizá-las (DAYRELL, 1998).

Costa (2003) diz que a maior parte desse grupo camponês era formada por negros, que passaram a constituir várias formas de atividades econômicas, como a de vaqueiro na pecuária extensiva na região. Essa atividade, por outro lado, desprende-se da forma de trabalho vinculado ao escravismo, mas sim numa atividade familiar. Além desses, nas grandes fazendas que se formavam existiam os meeiros, camponeses que faziam o cultivo das roças de milho, mandioca e feijão para receber em troca parte da produção dos alimentos, uma casa próxima à sede, e produtos básicos para sobrevivência.

Sob o ponto de vista político e econômico do Norte de Minas Gerais, até o século XIX, Pereira (2007a) pondera que a posição maior não pertencia à cidade de Montes Claros, mas ao município de Januária e, posteriormente, Pirapora que eram, até então, os centros urbanos mais importantes da região. Somente após a interligação por várias estradas que ligavam às outras cidades da região e a instalação de estruturas de produção, nas primeiras décadas do século XX, que a cidade de Montes Claros se despontou com o aumento da circulação de pessoas, bens e serviços. De acordo com Santos e Souto (2014), o acesso ao

serviço de transporte era precário entre a cidade e as demais da região, bem como a baixa capacidade de captação energética, o que prejudicava o avanço de novas indústrias e mitigava a capacidade produtiva das empresas já instaladas na cidade.

Devido seu quadro climático ser predominantemente tropical úmido com presença de invernos secos, registrando uma má distribuição de chuvas no ciclo anual, o que impacta negativamente nas práticas agrícolas convencionais, justificou a inclusão da cidade de Montes Claros no chamado Polígono das Secas, ficando sob a batuta Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste-SUDENE. O órgão se tornou, no entendimento de Pereira (2007a), o principal promotor no processo de desenvolvimento regional no Norte de Minas Gerais, inclusive de Montes Claros, estendendo os incentivos fiscais estatais no período pós-guerra, parte de um projeto nacional de desenvolvimento¹⁴.

No entendimento de Pereira (2007b), a atuação da SUDENE na região significou o divisor de águas na história de Montes Claros. Antes mesmo de sua instalação, já havia a organização na década de 1940 das elites locais, comerciante, proprietários rurais e alguns industriais, tornando-a centro de mobilização política. Agremiações de profissionais liberais e de grupos sociais já se destacavam no cenário político econômico local em prol da modernização econômica da região e passaram a se articular. No entanto, o reconhecimento do papel ativo das elites regionais não equivale às implicações em nível nacional presentes na industrialização do Norte de Minas, sendo que ocorreu tanto por motivos nacionais quanto internacionais exatamente devido ao dinamismo ensejado pelo desenvolvimento do capitalismo nessas duas instâncias (CARDOSO, MAIA; RODRIGUES, 2009).

Segundo Santos e Souto (2014), apesar da implementação da SUDENE ter beneficiado principalmente Montes Claros, contribuindo para acelerar o processo de industrialização e a integração de sua economia com as demais regiões do estado e o Sul da Bahia, não gerou o desenvolvimento efetivo socioeconômico nas cidades e, principalmente, no campo.

A grande maioria da população montesclarenses, até a década de 1950, encontrava-se assistida na zona rural, executando atividades extrativistas e agropecuárias. No entanto, mudanças passaram a ocorrer nas décadas posteriores com o processo de urbanização. Houve o aumento da população urbana com êxodo rural, que teve forte impulso a partir da instalação da rede ferroviária, que estendeu a comercialização de produtos entre os municípios da região.

¹⁴ Pereira (2007) usa o termo “Era SUDENE” para se referir à segunda metade do século XX, na qual o Norte de Minas sofreu um processo de modernização econômica, planejado e estimulado pela política nacional ao Nordeste e pelo governo de Minas Gerais. Foi nesse cenário que dirigentes regionais teriam se organizado como classe e construído uma ideologia regionalista para exercício da hegemonia nas décadas finais daquele século.

Pereira (2007a) considera que o avanço do setor terciário na cidade de Montes Claros, ocasionado pela necessidade de atender às demandas das cidades vizinhas, dentro de um contexto econômico heterogêneo, veio acompanhado da própria revolução técnico científico e pelo processo de urbanização.

Por outro lado, o movimento de crescimento populacional e comercial da cidade de Montes Claros e da região Norte de Minas Gerais criou uma tensão pela necessidade de escolarização da crescente parcela populacional, assim como pela formação de professores habilitados para atender essa demanda, o que até então se encontrava prejudicada pela ausência de cursos superiores na cidade. A necessidade de formação de mão de obra passou a exigir o aumento das vagas de ensino superior na cidade (CARDOSO; MAIA; RODRIGUES, 2009).

Nos idos da década de 1960, no intento de formar um quadro de profissionais adequado às novas exigências da indústria e do mercado regional, vigorou-se a necessidade de desenvolver o ensino superior na região capaz de tal feito. Em 1962, por meio do decreto Lei de nº. 2.615, de 24 de maio, no governo estadual de Magalhaes Pinto, foi criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM. Tendo início no ano de 1965, agregando as atribuições da Faculdade de Filosofia e Letras – FAFIL foram ofertados os cursos de licenciatura de História, Geografia, Pedagogia, Matemática e Ciências Sociais, além de Filosofia, Letras Português e Letras Francês, isso no intento de subsidiar a formação de profissionais para compor o quadro educacional das regiões atendidas. No mesmo ano, o curso de bacharelado em Direito passou a ser ofertado pela Faculdade de Direito – FADIR. Somente no ano de 1969, os cursos de bacharelado, como Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas foram oferecidos ao público por meio da Faculdade de Administração e Finanças – FADEC (SANTOS; SAMPAIO; DURÃES, 2018).

Contudo, somente a partir do projeto Lei 11.517, de 1994, do artigo 82, parágrafo 3º, que a FUNM se tornou a Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, recebendo o status de autarquia pública. Logo surgiu a primeira instituição estadual do interior do estado de Minas Gerais com seu próprio quadro administrativo-funcional¹⁵. Nesse processo, o reconhecimento como universidade foi sacramentado pela expedição da Portaria nº 1.116, no dia 21 de agosto do mesmo ano. Assim, as antigas faculdades que já tinham sido destituídas tiveram seus os cursos ofertados em centros localizados no campus sede Darcy Ribeiro, assim

¹⁵ Segundo Rota Junior e Ide (2016), até a estadualização da FUNM, em 1989, que fez surgir a Unimontes, a instituição se manteve financeiramente por meio da cobrança de mensalidades, a maior fonte dos recursos, quase 80% do montante, bem como contando com doações de empresários, comerciantes e fazendeiros de Montes Claros e da região. A renda advinda com o Ministério da Educação e Cultura chegava somente a 3%.

como foi inaugurado o Hospital Clemente de Farias, hospital-escola universitário (SANTOS; SAMPAIO; DURÃES, 2018)¹⁶.

Cardoso, Maia e Rodrigues (2009), ao discutirem a importância do papel da Unimontes no desenvolvimento regional, tanto sob o ponto de vista econômico quanto social, consideram que, com o aumento vertiginoso dos orçamentos da instituição, entre 1994 e 2006, houve maior captura de renda e desenvolvimento do terceiro setor, no comércio. O aumento das atividades na área da educação resultou na elevação do número de cursos, principalmente a partir da estadualização e o crescimento de matriculados fora da cidade de Montes Claros a partir dos anos de 1990. Isso só foi possível com a celebração de convênios com as municipalidades que levaram à criação de *campi* em outras cidades, atingindo de forma indireta 342 municípios no estado de Minas Gerais a partir do ano de 2007.

De acordo com Cardoso, Maia e Rodrigues (2009) a abrangência geográfica da Unimontes ocorreu de forma estratégica objetivando atender o maior número de municípios localizados nas mesorregiões com menores índices socioeconômicos do estado, o Norte, Noroeste e os Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E esse avanço de fato se tornou possível com a melhoria nos recursos humanos e patrimoniais da instituição. Entretanto, mesmo com as expectativas criadas em torno desses avanços, a instituição se manteve restrita a atender as demandas das regiões por causa da escassez de recursos nelas encontradas e por próprios impedimentos institucionais e legais.

Ao passo que se deu expansão da abrangência e a preocupação da Unimontes com a melhoria social, econômica e cultural das regiões atendidas, chegando, nos últimos anos, a possuir por volta de 11.400 educandos matriculados nos cursos de graduação, presenciais e a distância, cursos técnicos, e pós-graduações *lato e stricto sensu*¹⁷, cresceram, segundo Feitosa (2008), os avanços dos interesses de grandes latifundiários e empresas agrícolas no Norte de Minas.

A situação social e econômica de boa parte dos povos camponeses viventes na região se agravou, resultando na organização de movimentos pró luta pela terra. Segundo Feitosa (2008), esses movimentos no Norte de Minas Gerais tiveram início em meados da década de 1980, quando aglutinaram as mobilizações de vários grupos de trabalhadores, como rendeiros, meeiros e agregados, e pequenos produtores rurais.

¹⁶ Atualmente, segundo dados expostos pelo sítio da universidade, a Unimontes atende uma área aproximada de 196.000 km², abarcando trezentos e quarenta e dois municípios, correspondendo quarenta por cento da área total do Estado de Minas Gerais, incluindo as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, representando, proporcionalmente, a metade da área que compreende o estado de Minas Gerais.

¹⁷ Página eletrônica da Universidade Estadual de Montes Claros – <https://unimontes.br/apresentacao/historico/>.

Na verdade, as contendas precedem o surgimento da Unimontes. Segundo Dayrell (1998) os embates têm suas origens entre as décadas de 1930 e 1940, quando ocorreu o processo de divisão das terras que, ao invés de dar acesso aos pequenos trabalhadores rurais a terra, elevou a concentração fundiária. Desse bojo, foram excluídos os posseiros e sitiantes, e os geraizeiros, que conseguiram permanecer mantendo seus modos de vida em seus sítios e pequenas glebas próximas às grandes propriedades rurais (DAYRELL, 1998).

Sobre a situação tensa entre camponeses e fazendeiros no Norte de Minas nos anos de 1980, Feitosa (2008) descreve:

Os latifundiários e fazendeiros expulsavam os posseiros com ações violentas com milícias formadas por jagunços e grileiros e, nesses conflitos, muitos perderam a vida. A expropriação consumava-se com ação repressiva da Política Militar, que agia com rigor a favor dos fazendeiros e dos grandes proprietários de terra (FEITOSA, 2008, p. 47).

Ao discutir as raízes que levaram aos conflitos entre camponeses e latifundiários, Welch (2012, p.144) diz que:

Os camponeses são protagonistas dos conflitos no campo hoje, mas só porque donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas o foram ontem. Não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos.

No entendimento de Welch (2012) os conflitos agrários no contexto em questão têm origem nas ações do governo federal, que deixou o debate sob a tutela de grupos políticos ligados às oligarquias agrícolas estaduais desde o início do século XX. Em torno dessa importante questão, valendo-se da necessidade que o povo do campo tinha pelo acesso à terra, foram estruturados mecanismos para a captação de votos nos períodos eleitorais desses grupos sociais excluídos.

Todavia, a partir dos anos de 1960, no governo de João Goulart, a partir do momento que foram criados os sindicatos que representavam os interesses dos camponeses assim como dos grandes latifundiários, agravou-se, ainda mais, a disputa política entre esses grupos. Os grandes fazendeiros ligados às velhas oligarquias viram esse contexto com receio da perda de poder devido à tentativa do Estado de aumentar suas influências sobre o uso das terras nas regiões até então dominadas, gerando uma maior organização desse grupo contra o governo (WELCH, 2012).

Nesse contexto, o povo do campo seguia no processo de “desenraizamento”¹⁸ ao passo que se dava o avanço dos interesses de empresas e grandes latifundiários nas terras no Norte de Minas. Grupos de desempregados rurais e urbanos formavam a chamada “turma da beira da estrada”, que se avolumavam nas zonas periféricas de Montes Claros. Esses passaram a sofrer com as más condições de vida nos assentamentos e com os conflitos pela terra na região por meio do uso da violência e com ameaças feitas pelos grandes proprietários rurais (FEITOSA, 2008, p. 53).

Enquanto a Unimontes se expandia como instituição de ensino superior no estado, crescia a efervescência de movimentos camponeses nas mesorregiões onde esta atuava. Em cidades próximas da sua sede, Montes Claros, o número de assentamentos crescia conforme se dava o acirramento dos conflitos pela terra. São as informações expostas nos relatórios do Banco de Dados pela Luta pela Terra (2007), elaborados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA¹⁹ que indicam tal afirmativa.

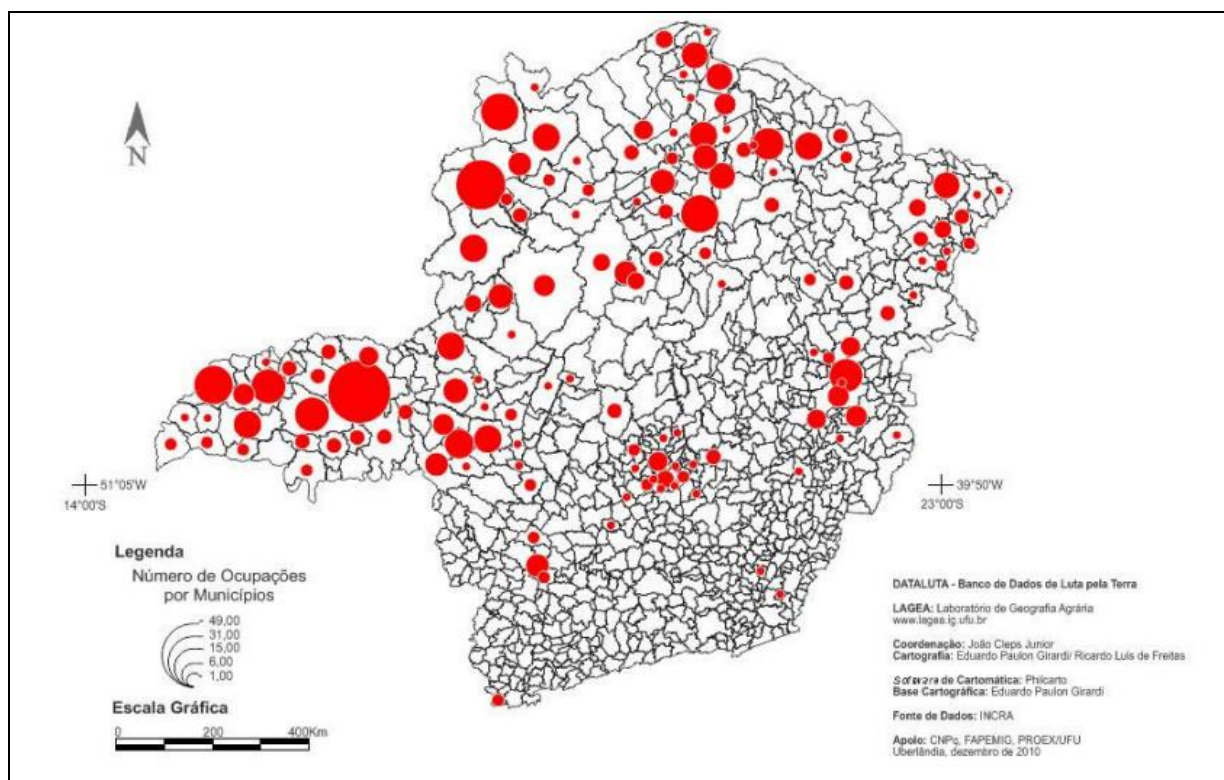
Esses dados organizados pelo relatório DATALUTA (2009) servem como indícios que apontam para o engajamento da Unimontes às causas camponesas na região do Norte de Minas e, assim, como foram amoldadas as ações para a formação docente por meio do curso Magicampo, entre os anos de 2006 a 2009.

Segundo o DATALUTA (2009), entre os anos de 2006 a 2011, houve o aumento de ocupações de camponeses sem terra no Norte do estado, bem como em outras regiões, como nos casos da Noroeste e nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. No ano de 2009, no Norte, eram 161 ocupações e 20.668 famílias assentadas; no Noroeste, 110 ocupações e 10.610 famílias, na região do Jequitinhonha, 29 ocupações e 3.352 famílias; e, no Vale do Mucuri, 7 ocupações e 1003 famílias. O aumento desses números pode ser constatado na comparação com o relatório emitido em 2011. Eram 180 ocupações e 15.556 famílias no Norte; no Noroeste, 109 ocupações e 10.254 famílias; no vale do Jequitinhonha, 31 ocupações e 3.412 famílias, e no Vale do Mucuri, 7 ocupações e 1.003 famílias.

A figura 1 (abaixo) revela os municípios com ocupações no estado de Minas Gerais entre os anos de 1990 e 2009.

¹⁸ Conceito cunhado por Ecléa Bosi (2006) para se referir à perda de referência cultural camponesa ao passo que homens e mulheres do campo se inserem em um contexto urbano não baseado na subsistência, mas sim na lógica de mercado e ao culto ao consumismo.

¹⁹ Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária: <http://www2.fct.unesp.br/nera/relatoriosmg.php>

FIGURA 1- Número de Ocupações por Municípios

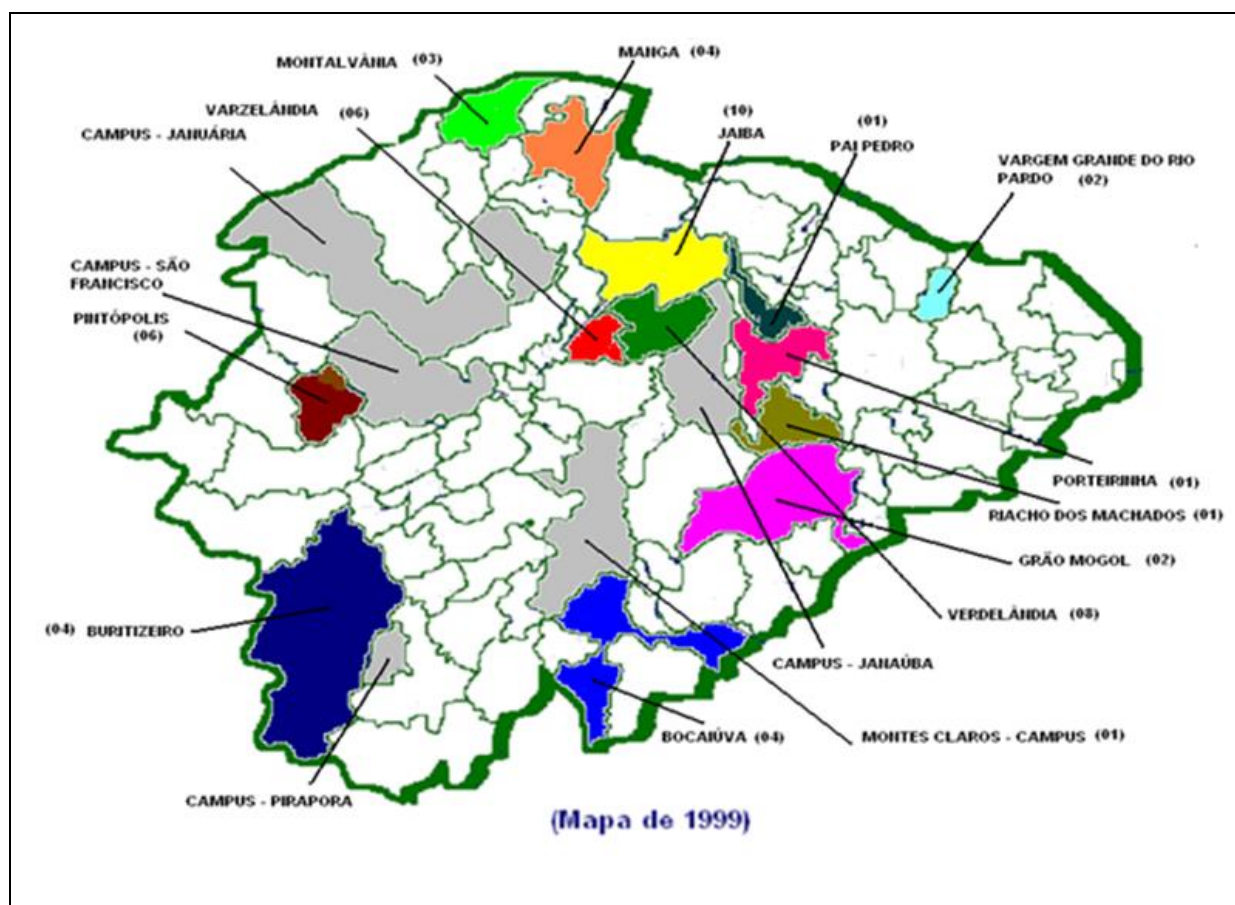
Fonte: DATALUTA (2009, p. 20).

Nesse mote, apesar do relatório do DATALUTA (2009, p.17) apontar ser a região com maior número de manifestações, entre os anos de 1999 a 2009, a Macrorregião do Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba, as regiões Norte e Noroeste, abarcadas pela abrangência da Unimontes, seguiram em segundo e terceiro lugares respectivamente. Isso endossa a tese de que a pressão social feita pelos movimentos sociais em nome da luta pela terra na região de atuação da Unimontes continuou a vigorar no século XXI, revelando a não resolução do empasse pelos governos estaduais e federais nos períodos anteriores.

Segundo o relatório do DATALUTA (2009), com relação ao número de famílias assentadas por municípios no estado de Minas Gerais estavam, atrás apenas de Uberlândia, as cidades de São João da Ponte, com 300 famílias; Rio Pardo de Minas, com 280 famílias; e Varzelândia, com 150 famílias em assentamento. Esses mesmos municípios, por outro lado, fazem parte das áreas atendidas pela Unimontes.

A figura 2(abaixo) demonstra a proximidade entre os *campi* da Unimontes e os municípios atendidos.

FIGURA 2 – Municípios da Mesorregião Norte de Minas



Fonte: PPP (2006, p. 23).

A análise da figura 1 revela a abrangência da Unimontes e os locais onde se concentravam as famílias assentadas na mesorregião do Norte de Minas Gerais de acordo com os dados expostos pelo Data Luta (2009). Esse dado é importante dentro da análise, já que traz evidências que envolvem as propostas institucionais para criação de políticas públicas para atender as demandas dos assentamentos. É, assim, importante salientar que, apesar de São João da Ponte não aparecer em destaque no mapa, aquele que apresentou o maior número de famílias assentadas, a cidade se encontra atendida pelos serviços da universidade, assim como Januária e Varzelândia. Provavelmente, até a data de elaboração do mapa, no ano de 1999, o município ainda não possuísse a representatividade que alçou com luta camponesa no período posterior.

Em meio ao contexto de luta pelo acesso à terra que se estendia ao longo das décadas e das demandas sociais ensejadas pelos assentamentos no Norte de Minas Gerais, parcerias institucionais se tornaram fundamentais para a promoção do projeto realizado entre a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes-Pronera/Inkra, Federação dos

Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais - FETAEMG com o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas – CAA/NM e Prefeituras dos municípios do Norte de Minas Gerais na oferta Curso Normal – Nível Médio Magistério do Campo (Magicampo) O objetivo era, no período de 2006 e 2009, formar 60 educadores assistidos nos Assentamentos rurais do Norte de Minas Gerais com Ensino Fundamental ou equivalentes concluídos.

No Projeto Político Pedagógico do curso Magicampo/Unimontes (2006) objeto deste estudo, no entanto, o nome do supracitado município em destaque aparece nas ações envolvendo educandos dos assentamentos de acordo com as regiões de cinco Superintendências Regionais de Ensino com os respectivos municípios envolvidos: SER de Montes Claros, atendendo Bocaiúva, Vargem Grande do Rio Pardo, São João do Paraíso, Grão Mogol, Engenheiro Navarro e Olhos D' Água; SER –Janaúba, abarcando as cidades de Riacho dos Machados, Porteirinha, Jaíba, Rio Pardo de Minas e Verdelândia; SER– Januária, com os municípios de Pintópolis, Varzelândia, São João da Ponte e Manga; SER– Pirapora, com o município de Buritizeiro

Ao analisar assentamentos no Norte de Minas, a questão da educação é um dos pontos percebidos por Feitosa (2008), entre os quais imperava o analfabetismo resultado da exclusão da educação e a falta de acesso à escola pública primária. A baixa escolaridade dos pais nos assentamentos do Norte de Minas não era o mesmo encontrado sobre os filhos, que tinham acesso à escola. Entretanto, essas crianças iam até a cidade de Montes Claros, diariamente, de ônibus para estudarem em um distrito próximo. Essa informação é importante dentro de nossa análise, pois indica a falta de escolas do campo e de professores formados para atuarem nessas localidades.

Essa questão de deslocamento de educandos colide com uma das propostas primordiais da Educação do Campo, que é oferecer a educação para os assentados dentro nos próprios assentamentos por professores ligados ao movimento, e não uma educação urbana, adaptada aos valores e formas de pensar cidadina ao contexto rural. Essa constatação feita por Feitosa (2008) reforça a própria validade do curso Magicampo em seu tempo de execução. De certa maneira, mesmo que de forma dedutiva, não se pode negar a possibilidade de que esse tipo de inserção de educandos de assentamentos nas escolas urbanas tenha acontecido em outras ocasiões nas regiões em questão englobadas pelas ações seladas por meio das parcerias Incra / Pronera, Unimontes e associações de trabalhadores do campo.

Enfim, desse modo, pode-se apontar que no mesmo período histórico em que se vigorou o crescimento do alcance de atendimento da Unimontes, movimentos sociais na luta

pela terra se mobilizavam paralelamente. Assim, para entender se o curso Magicampo/Unimontes atingiu sua finalidade junto aos assentamentos construídos na região Norte de Minas Gerais, por meio das parcerias institucionais, é preciso verificar seu Projeto Político Pedagógico e suas nuances.

2.2 Magicampo: A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida

De acordo com o PPP do Magicampo /Unimontes (2006), couberam às Prefeituras e Secretarias de Educação dos Municípios que ofertaram o curso garantir a infraestrutura elementar para o funcionamento do Projeto; prestar apoio às demandas operacionais dos discentes, com o transporte para visitas aos locais de assentamento, bem como dos monitores e coordenadores e dar apoio à infraestrutura física das salas de aula. As atribuições do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Unimontes foram a de identificar, juntamente com os parceiros, as áreas de Reforma Agrária incluídos no projeto no Norte de Minas Gerais; elaborar as estratégias para efetivação das necessidades do curso e garantir, de forma direta, a emissão de diploma aos acadêmicos.

As parcerias institucionais estabelecidas entre Unimontes e Pronera/ Incra para a execução do curso foram de suma importância para, dentre tantas outras finalidades, a elaboração e desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico, objeto desta análise. Por meio de viabilização dos parceiros; o PPP se tornou base para a discussão, acompanhamento e avaliação a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho; assim como lastro para a articulação de outras instituições públicas de ensino e das secretárias municipais de educação dos municípios envolvidos no projeto.

A escolha do PPP do Magicampo como fonte desta análise exige que ele não seja percebido como um mero documento, mas como mecanismo que propõe, antes de qualquer coisa, a realização de “rupturas com o presente e promessas para o futuro”, como considera Gadoti (1994, p. 579). Portanto, a partir desse diapasão, não se pode compreendê-lo sob o prisma do continuísmo, da manutenção de possíveis incongruências sociais que tendem, por exemplo, assegurar o *status quo* de grupos dominantes por meio da educação, mas de criar atos que precedem transformações reais.

De acordo com o PPP do curso Magicampo (2006), a base de seu título “A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida” tem sua origem no pensamento de Freire sobre a necessidade da escola em promover o ensino ao educando a partir da leitura do mundo mediante reflexão com base na dialética. Essa informação de fato é importante para

compreender a essência de suas ações no campo de lutas pelo acesso à terra em que esteve inserido.

A afirmação de Cardoso, Maia e Rodrigues (2009) sobre a preocupação da Unimontes com as melhorias sociais no âmbito regional e, ao mesmo tempo, com os entraves desse desenvolvimento devido à escassez de recursos que enfrentam as regiões que abrange está exposta na própria missão e nos princípios institucionais: Missão: “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional”. Princípios: “desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão em estreita parceria com a sociedade, garantindo-se a qualidade e a utilização eficaz dos recursos públicos”. (PPP, 2006, p.18).

Nessa perspectiva, na preocupação em exercer sua função como agente de transformação regional, as ações criadas pela Universidade para a formação de professores a partir da perspectiva da Educação do Campo, por meio das pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, não se resumiram ao Magicampo. Houve também a oferta de curso de capacitação de professores para alfabetização em escolas do campo (Alfacampo) e o curso de Licenciatura de Pedagogia do Campo (Educampo) ambos encerrados em 2013.

No encalço de atender as aspirações dos camponeses no contexto de luta pela terra e pelo acesso a outros direitos com a educação específica, o PPP do curso Magicampo (2006) acabou por concentrar no seu título um dos princípios da Educação do Campo: a da valorização do conhecimento adquirido a partir da vivência no campo para a construção da consciência emancipadora.

Sobre o papel central do homem do campo no processo de transformação da realidade, salienta Freire (1983, p. 25):

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele.

Sob essa perspectiva, a proposta do curso Magicampo: “A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida” deixa evidente, de início, que a educação que se propõe ofertar por meio da formação de professores para o campo não está preocupada unicamente com a leitura e a escrita das palavras, no apego aos conteúdos simplesmente curriculares, mas a leitura, a percepção, do cotidiano para transformá-lo. Assim, a formação do docente do campo e para o

campo seria essencial para esse processo transformativo a partir do momento em que se compreendem integrantes do processo de luta pelas causas dos movimentos do campo.

De acordo com Freire (1983) somente o camponês engajado na transformação e desvinculado de qualquer ação que leve apenas a adaptação a sua realidade, tornar-se-ia um ser de decisão. Esses homens e mulheres do campo, vivendo de forma íntima com seus problemas cotidianos, seriam capazes de criar ações compatíveis para resolvê-las. Portanto, retornando novamente no título do projeto do curso Magicampo, há um indicativo da ideia de que somente esses homens e mulheres poderiam levar seus pares a enxergar, ler e escrever suas vidas para a vida, ou seja, construir uma nova realidade a partir de suas experiências no campo.

A partir dessa visão, pode-se entender que a base da organização do projeto está lastreada na concepção de formação de professor e do seu papel na sociedade a partir do campo de luta. Surge como resultado na necessidade de suplantar a correção na falta de professores na diversidade geográfica e social brasileira e como forma de assegurar a educação escolar como ferramenta para o exercício da cidadania de forma ampla e do direito social de acesso irrestrito à educação (PPP, 2006).

Pode-se ainda depreender as referências feitas pelo projeto à concepção de Educação Popular. Mesmo sendo uma ação institucional organizada pela Unimontes, e não um curso informal, que nasce no seio do próprio movimento de assentados. Quando o PPP (2006) suscita a ideia de “Ler e escrever a Vida para a Vida”, faz referência à ideia de educação como um ato político de conscientização do indivíduo em busca do reconhecimento da causa a partir de suas vivências. E nesse caso, ressalvadas o uso estrito desse conceito, pode-se aferir que a proposta de formação dos professores esteve vinculada à premissa de que a conscientização dos indivíduos do campo seria possível em um contexto escolar a partir do reconhecimento das classes populares vinculadas às ações democráticas que prezem pela ideia do aprendizado mediante a prática (FREIRE, 2001).

Portanto é importante observar que na proposta do curso Magicampo/Unimontes para a formação dos professores tem lastro a ideia da aproximação entre a aprendizagem e a prática no processo. Essa questão pode ser comprovada a partir do perfil profissiográfico exposto pelo PPP (2006, p. 64) ao apontar que tipo de docente pretendeu formar:

O conjunto de competências que caracteriza o educador como profissional, como pensador e como cidadão constitui a prática docente, que se desdobra em atividades na sala de aula, na escola e na comunidade. Essas atividades são quase sempre complexas, exigindo decisões e ações imediatas, fundamentadas em um saber específico adquirido em fontes diversas.

Partindo dessa perspectiva, há a evocação de outro ponto importante que cerca a proposta da Educação do Campo no projeto do Magicampo, a valorização dos saberes do homem do campo articulando teoria e prática. Por isso, é justificada a valorização dos saberes dos povos no processo de ensino e aprendizagem dos 60 docentes moradores dos assentamentos atendidos.

Entretanto, a experiência anterior à formação sistemática pode incluir eventos e situações que gerem aspectos negativos: a consciência profissional não apenas é mais forte nos participantes da formação inicial em serviço, principalmente o da zona rural, como resulta de situações em que o professor é rotulado como “leigo”. Assim, a articulação dos novos conhecimentos e experiências com as vivências e conhecimentos práticos dos educadores do campo é um ponto chave de nosso projeto de formação inicial em serviço. (PPP, 2006, p. 64).

Cabe observar a partir do que expõe o PPP do curso Magicampo/ Unimontes que a valorização das experiências profissionais adquiridas pelos docentes selecionados serve de ponto partida para a reformulação e, como destaca o PPP (2006, p. 64): “Embora possa não ter tido oportunidade de refletir sobre esses saberes e práticas, um professor entra necessariamente com uma bagagem diferenciada, muito mais rica que a de um educando ainda sem vivência profissional”.

A partir do reconhecimento do valor do conhecimento profissional desenvolvido pelos professores leigos nos assentamentos, o curso Magicampo/Unimontes propôs formar professores que tivesse como característica: “A meticulosidade, sociabilidade e liderança são traços desejáveis no comportamento daquele que pretende ser educador e estar a serviço da comunidade rural” (PPP, 2006, p. 67). No fundo, uma das premissas do curso era formar professores cuidadosos com a cultura camponesa como seus modos.

No caso do PPP (2006, p. 21), a questão da construção indenitária dos grupos assentados nas regiões atendidas pela Unimontes se encontra como uma das questões centrais da proposta:

Um dos objetivos deste projeto é a ampliação do debate interno, acerca da Educação do Campo e da realidade do campo, de maneira geral, fortalecendo o enfoque de que nestes espaços existem grupos sociais com identidades culturais distintas e ricas. Portanto, deve-se considerar que estas populações tradicionais apresentam um modo de vida, repleto de sabedoria e conhecimentos sobre a vida, a natureza, a economia, a solidariedade e que têm muito a contribuir nos problemas da atualidade.

A partir desse apontamento, nota-se no PPP do Magicampo (2006) outro elemento importante conquanto ao atendimento às vicissitudes dos povos assentados, algo que Costa

(2006) considera complexo: a ideia de populações tradicionais. Sob essa perspectiva, a questão do espaço construído é o que dá sentido às populações tradicionais, haja vista que estabelece uma relação *sine qua non* entre o território coletivo e as práticas desses povos baseados na tradição. Sem isso, não há a reprodução social dessas comunidades e, conseqüentemente, não se configura a dimensão simbólica que aviva esses em suas comunidades territorialmente estabelecidas.

Na visão de Fernandes (2012) tanto os aspetos que envolvem as questões da cultura, do trabalho e da educação quanto àqueles que abancaram as ações políticas, partem das relações sociais que são partes constituintes das dimensões territoriais. Sem que haja essa relação das dimensões com o território, a construção dessas questões não se torna possível, sendo que é nesse espaço político e geográfico que os indivíduos executam as ações de transformação da própria sociedade. Portanto, no caso da educação para o povo do campo como uma das dimensões que marcam o pensar, agir e transformar as condições de vida, o campo deve ser compreendido como um território, sendo a educação peça fundamental para seu desenvolvimento.

Nessa senda, para o desenvolvimento do território camponês a partir da educação, elemento básico para sua constituição, Fernandes (2012) salienta que é preciso uma política educacional que atenda a diversidade da população do campo como protagonista de políticas e não como receptores e ou usuários. E o PPP (2006) reconhece essa importância ao afirmar que:

Trata-se, portanto, não apenas de realizar uma formação de profissionais para o Campo, mas de realizá-la de uma maneira diferente, propiciando a resignificação das formas de atuação coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo hoje, ou seja, incentivando a educação pela pesquisa e cultivando o conhecimento, não só como fonte central de mudanças contemporâneas, mas, principalmente, humanizando-o, sem perder de vista a perspectiva ética, assumindo seu compromisso histórico.

Todavia, para que tenha um compromisso histórico com a luta dos povos camponeses pela terra há a necessidade de promover a autodefinição identitária, como bem destaca Costa (2006). Esse processo de reconhecimento de identidade grupal ocorre a partir da contraposição com os demais grupos sociais conforme suas relações e ideologias, o que, no caso da região do Norte de Minas Gerais, já ocorria desde o início do século XX. Processo esse que foi feito estribado nas relações familiares, base da organização comunitária, na qual ocorrem os vínculos internos e externos em diversos níveis, mesmo que não de forma sempre harmônicas. E é por meio das tensões internas dos grupos que nascem as articulações, ora

outra, divergentes, com objetivos podendo ser em comum para a comunidade ou não (COSTA, 2006).

De acordo com o PPP do Magicampo (2006, p.12), a Missão da Unimontes é a de “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional”. Além disso, dentre seus objetivos, está expresso que uma de suas finalidades é a de “Atender à demanda da sociedade por serviços de sua competência, em especial os de saúde, educação e desenvolvimento social e econômico, vinculando-os sempre às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão” (PPP, 2006, p.13).

O Projeto A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida – Educação Contextualizada e Formação Técnico-Profissionalizante em Magistério do Campo para Educadores dos Assentamentos Rurais do Norte Minas Gerais tem como meta final o aumento da escolaridade dos educadores e sua formação técnico-profissionalizante, contribuindo para a formação de capital humano local e a convivência harmoniosa dos agricultores e agricultoras, jovens e adultos, nas áreas de reforma agrária da região.

Assim, como já destacado, a proposta do curso Magicampo/Unimontes surge com o ímpeto de responder às demandas sociais e culturais das regiões de abrangência da universidade em Minas Gerais, atendendo as especificidades do ensino dos camponeses, jovens e adultos, assistidos nos acampamentos de Reforma Agrária²⁰. Assim, parte-se da premissa de que seguiu a necessidade de uma formação específica dos professores como linha de frente do processo de inclusão social e de garantia do direito à educação e à cidadania plena. Por outro lado, conseqüentemente, rechaçou os aspectos que apontam para uma política pública de reparação:

Cremos, ainda, que a educação por ser um processo e particularmente a que se desenvolve no meio rural, não seja tematizada como programas esparsos e de caráter compensatório, mas como política pública permanente. Por sua vez, o processo pedagógico precisa conceber e viabilizar uma interação entre a instituição universitária e os movimentos sociais, não apenas no plano prático de mobilização, mas também no plano político-filosófico, de modo que o pedagógico estabeleça a

²⁰ A Reforma Agrária é compreendida neste estudo como um problema social de ordem estrutural, em que grupos sociais excluídos do direito a terra buscam, por meio de resistência, protestos e invasões de terras improdutivas, obtê-lo. Desse processo, organizado por grupos com interesses nem sempre homogêneos, surgem os assentamentos com moradias improvisadas que marcam o início do processo de luta pela terra pleiteada pelos camponeses. Conceitualmente, Martins (2000) considera ser o tema reforma agrária um dos mais complexos no debate político brasileiro, uma vez carrega consigo equívocos gerados pelo grande conjunto de sub formações de origem ideológica marxista panfletária e senso comum. Essa mistura interpretativa acaba, por si só, prejudicando a ação real daqueles que vivem de fato o drama da questão agrária no Brasil, uma vez que, por motivos político-partidários, acabam sendo simplificados, fazendo com que as complexidades que envolvem o tema não sejam de fato reparadas.

interface das dificuldades que conformam as condições de vida das populações alvo, o que significa a ruptura com um conjunto de preceitos e concepções bastante arraigadas no imaginário de vários participantes do processo (PPP, 2006, p. 32).

Logo, a partir do pensamento de que há uma negação à proposta de educação meramente adaptativa em que os docentes do campo reproduzem formas de ensinar e aprender a partir dos valores urbanos, o PPP do Magicampo vai ao encontro do que pensa Arroyo (2012, p. 361) sobre a superação do “protótipo único de docente-educador”, da figura genérica atuante na educação básica brasileira. Seria a negação da concepção de que todos os professores devem ser formados para desenvolver e aplicar as mesmas competências e saberes desconsiderando as diversidades que cercam os grupos sociais em que atuam. Portanto, ao aproximar dessa ideia, o curso se aparta da lógica de um curso de formação comum-generalista, com algumas adaptações “mais ou menos elásticas”.

Arroyo (2012, p. 361), porém, chama atenção para os riscos que correm os cursos de formação de professores do campo “[...] ao serem incorporados como cursos das universidades, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações”. Seriam elas a continuidade da visão que privilegia a escola urbana e seu modelo de educação e a necessidade de transferir o professor das cidades para as escolas do campo, indivíduos sem aproximação com a realidade do campo e seus problemas. Todavia, o que indica o objetivo geral do curso já refuta esse risco, uma vez que a proposta se restringe formar apenas moradores dos assentamentos.

Desse modo, sobre a necessidade de um currículo que seja próprio às políticas que envolvem os direitos à educação específica do povo do campo, Arroyo (2012) diz:

Esse caráter afirmativo dá dimensões políticas novas às lutas no campo e às políticas de formação de docentes-educadores. Essas políticas afirmativas acabam gerando um processo de repolitização das políticas e dos próprios cursos de formação docente – que, tradicionalmente, são equacionados com base em currículos de domínios de competências generalistas de ensino-aprendizagem (ARROYO, 2012, p. 364).

Ao cabo, portanto, para vislumbrar a proposta do curso Magicampo e se ele atingiu seu fim formativo de acordo com os princípios da Educação do Campo, sem levar risco à efetiva capacidade transformativa que está no amálgama da proposta como política pública vale-se da análise de seu currículo.

2.3 Currículo do curso Magicampo: por uma formação de professores do campo

Ocupar resistir e produzir também na educação!

(MST, 1995)

Ao estudar o currículo, nesse caso do curso Magicampo, busca-se conhecer seu real significando a partir da percepção de diferentes olhares. Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Para Silva (2011, p.150) “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.” Ao se compreender essa definição no processo educativo, deve-se percebê-lo dentro de um processo de relações de poder e intencionalidade em uma sociedade e cultura que tem mais poder e tenta se impor sobre a outra.

Entendendo o currículo como espaço onde as identidades são construídas, Sacristán (2000, p. 21) considera:

Conceber o currículo como uma *práxis* significa que muitos tipos de ação intervêm em sua significação, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder de construí-la.

A concepção processual do currículo oportuniza observar a sua real função muito além dos aspectos materiais, políticos, mas trazendo à tona as ideias que lhe dão forma e estrutura interna. Compreender o currículo significa também observar o processo educativo, as condições estruturais, organizativa, ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000).

O currículo, assim, deve ser compreendido como um percurso ou caminho da escola como lugar construído de forma histórica e intencionalmente, perpassando as áreas do processo de escolarização, ultrapassando a organização de matérias, carga horária, envolvendo as dimensões de vida social e escolar do educando. Sendo necessário que, por meio do processo, os conteúdos escolares dialoguem intimamente com o cotidiano dos educandos dando significados aos conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, deve-se partir da observação do currículo do Magicampo/Unimontes observando sua composição relacionada à práxis, a sua relação direta com o meio com que os

educandos do curso estavam inseridos, a realidade do campo. Esse é o primeiro ponto nevrálgico a ser analisado: a relação entre os conteúdos e a prática. A premissa de que as propostas educacionais foram construídas com lastro na Educação do Campo, para sua efetivação, está na concepção de formar professores atuantes, conhecedores da realidade agrária, envolvidos na luta como apontam Molina e Sá (2012); Caldart (2011).

A partir desse arrazoado, busca-se entender, em primeira instância, a estrutura curricular apresentada no PPP (2006) do Magicampo a partir de sua premissa básica. Nesse caso, segundo aponta parte “[...] da concepção de formação humana, sócio-cultural, ambiental, econômica e política, privilegiando espaços de produção, transmissão e reelaboração de conhecimento, do exercício da escuta, da reflexão, do debate e da crítica” (PPP, 2010, p. 88).

Como forma de apreender o apego do projeto a essa ideia de formação de professores que levasse em consideração seu próprio espaço constitutivo enquanto ser de reflexão e crítica, basta que recorra à sua reapresentação na sua base Epistemológica, que afirma ser sua finalidade formar um “profissional crítico e competente preparado para atuar coletivamente nos processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político pedagógico da Educação do Campo”. (PPP, 2006, p. 61).

No caso de se ater ao princípio de formação crítica e reflexiva do professor em formação, a proposta do curso, de maneira geral, não apenas no que tange a sua estrutura curricular, é bem categórica quando relacionada à questão da realidade das escolas do campo. Quando apresentados, os pressupostos metodológicos do curso trazem como ponto de base para justificar a necessidade do tipo de currículo adotado a partir das agruras que assinalam o cotidiano escolar do povo do campo brasileiro. A centralidade das palavras “crítica” e “reflexão” junto à proposta do curso Magicampo para promover as transformações efetivas do público atendido é ponto-chave do argumento do texto (PPP, 2006, p.72-75).

Concomitantemente, questões como “dignidade” e “autonomia” do educando atendido pelo curso aparecem de forma a corroborar com a atenção dada à formação do indivíduo crítico inseparável de seu contexto político-histórico-social, mas reconhecendo que é algo ainda a ser alcançado devido à ausência de uma política de formação adequada. Sobre essa questão, o PPP (2006, p. 73) anuncia o reconhecimento:

E por acreditarmos que o processo de ensino-aprendizagem se concretiza com a participação e colaboração dos docentes, entendemos que se torna necessário o aprofundamento e atualização de conhecimentos técnicos e pedagógicos,

ferramentas úteis ao processo de reedificação da Escola, e em particular da Escola do Campo.

Nesse caso, tais apontamentos presentes sinalizam a uma posição ou orientação seletiva diante da ideologia cultural no currículo que transmite ao educando, os conflitos de interesses e valores dominantes na sociedade a partir da realidade que estará inserido no campo. Sobre isso, Sacristán (2000, p.17) considera que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados”. Assim, a educação é um processo social e político, fazendo com que o currículo seja um instrumento ideológico.

No entendimento de Silva (2010, p. 147-8) o currículo se faz por meio das relações de poder ao afirmar:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem papel decisivo na sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Nessa esteira, entendendo o currículo como um território político e instrumento ideológico, deve-se evidenciar que sua estrutura capitalista reproduz formas de consciência em relação a sua classe social. É organizando como uma construção social, que perpetua e oficializa a condição de que alguns foram feitos para pensar e outros para executar. Tal pensamento se caracteriza na proposta do “currículo oculto” que Silva (2010, p. 45) define como aquele que ensina de forma implícita “o conformismo, a obediência, o individualismo”. Por conseguinte, resulta na separação dos indivíduos entre duas classes, a de subordinadores e a de dominação. Portanto, causa a fragmentação do fazer pedagógico tornando a ação educativa, muitas vezes, ineficaz, retroalimentando esse mesmo currículo.

No que cabe à questão aos aspectos que envolvem esse chamado “currículo oculto” e seus resultados na formação dos indivíduos entre classes justapostas é importante observar o PPP do Magicampo. No escopo do texto, mais especificamente na seção “Impactos ou resultados esperados e benefícios potenciais para a educação do campo e para áreas de Reforma Agrária”, é dado, novamente, o destaque à intencionalidade de “Disseminar educadores autônomos, críticos e participativos encorajados a transformar a sua realidade social e educativa” (PPP, 2006, p.134).

Devemos, nesse caso, compreender o afastamento da proposta do currículo do Magicampo para a formação de professores dos aspectos que não leve os educandos ao

reconhecimento do caráter escamoteador da realidade de exploração e desequilíbrio das classes dominantes sobre as subalternas, tornando-os aceitadores e reprodutores dessas condições sociais. Ao contrário disso, de acordo com a proposta curricular, sua intencionalidade é:

[...] planejamos um currículo que se define nas relações sociais adquiridas através da história numa relação dialógica constante que proporcione aos educandos a afirmação como sujeitos criadores e construtores de sentido cultural, de subjetividade, de identidade, de significação, de cidadania e não apenas receptores de conteúdos, meros reprodutores, vazios de identidade e memória social. (PPP, 2006, p.135).

A partir desse apontamento, compreende-se o currículo como expressão ou equilíbrio de interesses e forças que se organizam sobre o sistema escolar em dados momentos, desvelando através deles os fins em que se organizam o sistema educativo escolarizado. No arrazoado de Sacristán (2000, p.17), em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta aos professores e educandos, o currículo é uma construção histórica carregado de valores culturais, políticos e escolares que precisam ser decifrados através de uma análise político-social e ou uma instrumentação mais técnica, para que se possa compreender o seu desenvolvimento nos espaços escolares.

Corroborando com esse mesmo pensamento, Apple (1995) entende o currículo como peça que condiciona as estruturas sociais uma vez que, na verdade, aquilo que é ensinado no espaço escolar, de forma explícita ou não, passam por um processo de seleção, organização e avaliação que carrega consigo valores e princípios que tem um determinado grupo social. Desse modo, sendo o espaço escolar uma ferramenta de organização social, o currículo serve de norte para determinar grande parte das ações realizadas, influenciando, diretamente, na forma como os indivíduos são educados.

Nesse sentido, Apple (2006, p. 37) descreve que:

[...] estamos começando a enxergar mais claramente coisas que antes eram obscuras. À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural – que as escolas preservam e distribui.

Para tanto, as propostas curriculares devem superar as práticas alienadas de formação escolar, comportamentos autoritários e excludentes. A escola necessita superar o paradigma de transmissora de conhecimento e contribuir de forma concreta para aprendizagens sociais e

culturais relevantes. Sabendo-se que conhecimento é poder, a distribuição social do conhecimento também é poder. Assim, a escola se fundamenta como espaço de construção social de conhecimentos formais e não formais, tendo o currículo como instrumento de formação social e cultural (APPLE, 2006).

Silva (2010, p. 55) afirma que “o currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”. Neste contexto, torna-se um instrumento de emancipação, compreender o currículo como espaço de produção social, um espaço de resistência no qual o sujeito faz e refaz a sua história. A escola deve ser pensada como um espaço onde professores e educandos se tornam protagonistas do processo educativo. Para Sacristán (2000, p.15) “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático”, por isso se deve entender o currículo dentro de um processo coletivo, com aprendizagens necessárias de expressão, com função socializadora em suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao objeto analisado, o currículo do curso Magicampo torna-se importante trazer à baila de que forma ele se faz como ferramenta de construção social e cultural dentro de uma realidade escolar que se exige do profissional a valorização do que é adequado aos valores e visões do povo camponês. Como já explanado, a escola do campo exige, sobretudo, uma proposta de educação que não uma “cópia” daquela ofertada para a cidade, daqueles que não vivem diretamente da terra e não fazem dela, na maioria das vezes, a única fonte de vida.

Arroyo (2011, p.71), considerando que o currículo para a formação do docente do campo deva levar em consideração básica os próprios conhecimentos do povo camponês no processo de profissionalização, salienta que “os saberes da docência e os próprios docentes trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares”. Partindo dessa afirmativa, a que se pensar no currículo para formação de professores das escolas do Campo imerso em um contexto que entenda sua função social e política no processo educativo. Portanto, a que se pensar uma práxis pedagógica característica do docente que reconhece seu espaço de vivência, saberes e lutas, histórias e memórias.

Tardif (2006) reafirma a importância da experiência coletiva e individual do professor para a construção dos saberes docentes. Os saberes docentes devem ser relacionados às experiências coletivas e individuais sob a forma de atitudes e habilidades que transformam o conhecimento em uma práxis que representa a cultura docente em ação. Logo, o currículo nos cursos de formação de professores do campo deve ser pensado de forma a apresentar contribuições para que os futuros docentes compreendam sua função social na formação de

indivíduos plenos, para favorecer as próprias políticas para o campo em uma relação dialógica entre conhecimentos disciplinares e o cotidiano dos educandos.

Moura (2011, p. 77), ao discutir sobre qual proposta curricular deve ser aderida para promover de fato a mudança da realidade social do campo, aponta:

Precisa-se ainda de um investimento efetivo na formação de professores, de tal maneira que lhes permitam assumir um papel ativo e com qualidade, propondo uma formação de educadores que tenha como referência a formação humana, que se ocupe em escolher temáticas que estejam vinculadas a resoluções de questões relacionadas à realidade social, que amplie a visão de mundo dos sujeitos e que esteja atrelada às práticas e saberes do/no Campo.

Dessa forma, compreende-se que deve haver uma inter-relação entre os vários saberes que compõem o currículo de formação docente para as escolas do Campo. Uma relação dialógica entre teoria e prática, entre tempo escola e tempo comunidade, entre conhecimento formal e informal, uma formação que respeite os processos formativos e os vários saberes, tornando o currículo em um instrumento acessível e possível à diversidade de conhecimentos, um instrumento ou espaço de formação integral para educadores e educandos do Campo.

Andrade e Pinto (2020, p. 34) definem Tempo Comunidade e Tempo Universidade:

Tempo Universidade é como se chama da temporada intensiva de aulas dos estudantes do curso em regime de alternância; há também o Tempo Comunidade – TC, temporada em que os estudantes desenvolvem atividades formativas de pesquisa, extensão e ensino em suas localidades de origem e atuação profissional. Assim, TU e TC são mecanismos de gestão do tempo e espaço de formação da pedagogia da alternância; uma abordagem que aproxima de forma sinérgica e cooperativa comunidade e universidade.

Partindo dessa perspectiva de um currículo que crie um sujeito crítico e reflexivo, capaz de criar condições transformativas da sua própria realidade por meio da educação, chega-se à questão central da análise do currículo do Magicampo. Na proposta de articulação entre sala de aula e realidade campesina é que está o atendimento à proposta transformadora da Educação do Campo, e isso distancia da proposta de educação meramente adaptativa e paliativa oferecida por anos pelo estado brasileiro.

Basta retornar ao pensamento de Arroyo (2007, p.158) que descreve que “a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. É importante, assim,

entender que a formação dos professores para o Campo não existiu na história da educação brasileira. Sempre se desenvolveu por meio de modelos de educação urbana, currículos urbanos, além de baixos salários e condições precárias de trabalho.

Logo, é importante analisar a estrutura das disciplinas da Matriz Curricular do curso Magicampo. Ela revela atenção à valorização da experiência e saberes dos educandos durante a realização do curso, uma vez que foram propostas de acordo com a lógica ação-reflexão-ação, visando integrar a teoria discutida no Tempo Escola/TE com os saberes produzidos pelos educandos no Tempo Comunidade/TC. Com uma carga horária de 3980 horas/aula, buscou nos requisitos legais relativos ao Ensino Médio, na modalidade Normal, desenvolver-se em 8 módulos, com duração variada entre 340 e 600 horas/aula cada. As disciplinas compreendidas

O projeto do curso do Magicampo teve como lastro legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96, o Parecer da Câmara de Ensino Básico, do Conselho Nacional de Educação nº. 15/1998, que determina as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; no Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O PPP propôs um currículo integrando a Educação Geral com a formação profissional que esteve estruturada em 08 (oito) Eixos Temáticos que congregavam, respectivamente, os conteúdos da base nacional comum do Ensino Médio e os componentes da formação profissional. Conforme previsto no CEB/CNE/MEC Nº. 1/2006, p. 07:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada educando. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto.

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico do Magicampo/Unimontes (2006, p. 86) ainda determina que:

Esses *Eixos Temáticos* compreendem espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural do educador e para a relação teoria/prática centrada na classe em que trabalha e construída a partir dela. Eles estabelecem relação direta com os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, bem como com as diferentes atividades acadêmicas, tais como a Prática de Ensino, o Estágio Curricular Supervisionado, os Projetos de Produção de Material Didático, as Oficinas Pedagógicas e serão

organizados tendo como referência os projetos das comunidades atendidas, considerando a realidade sócio-ambiental, linguística e multicultural dos sujeitos do Campo.

Esses eixos englobaram os elementos agregadores em todas as áreas, criando um espaço de interdisciplinaridade, uma vez que organizou os conteúdos das disciplinas de diferentes áreas para que fossem articulados em torno das experiências dos educadores, fornecendo subsídios para organização do trabalho pedagógico nas respectivas áreas de atuação. Portanto, prevê assim como exposto no CEB/CNE/MEC Nº. 1/2006 uma formação docente que não estivesse adequada apenas para a promoção do ensino no espaço especificamente escolar, mas com atividades que integrassem as realidades do próprio educando do campo.

Diante da importância que tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o relatório final do Magicampo apresentaram a ideia de “interdisciplinaridade”, tomando-a como um dos pontos-chave para a formação dos professores do campo, é preciso entender qual o sentido naquele contexto. Pombo (2008) compreende que o termo, devido a sua amplitude, que varia no próprio campo semântico, gera sua instabilidade, é usualmente empregado de forma banal. Seu uso abusivo recai quando se busca referir, de forma simplista, ao conjunto de pessoas de várias áreas do conhecimento quando colocadas em conjunto para tratar sobre um determinado tema ou método nas diferentes perspectivas, o que de fato não garante uma discussão rica.

Na proposta de melhor definição da palavra interdisciplinaridade, deve-se pensar para além do radical que dá origem a palavra, ou seja, ‘disciplina’, uma vez que essa gravita o sentido em seu próprio interior, sendo necessário ir ao encontro da etimologia de seus prefixos. Nesse caso, palavras como pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade devem ser pensadas em um processo continuado que vai desde a coordenação à combinação e desta à fusão, ou seja, do paralelismo pluridisciplinar a unificação transdisciplinar. A partir dessa perspectiva, a interdisciplinaridade poderia ser compreendida como a convergência de pontos de perspectivas, de vista sobre algo. O que às vezes pode ser algo positivo ou não.

Fazenda (2017) discute sobre a ambiguidade do conceito de interdisciplinaridade na educação, que faz referência à necessidade de repensar projetos que construam caminhos teóricos da educação que ao mesmo tempo em que se afastam das teorias convencionais, de alguma forma, encontram-se. Desse modo, a interdisciplinaridade para ser pensada no campo educacional deve ser compreendida por meio da construção de perspectivas paralelas a fim de

exercer a própria ambiguidade acerca das questões relacionadas à educação. Sobre isso, a autora cita:

Exercitar de forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal conveniente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas.

Nessa perspectiva, entender a ambiguidade como cerne do processo interdisciplinar de acordo com Fazenda (2017) é convergir ideias e ações a fim de combater os problemas e apontar para a organização para atingir os fins educativos que se propõe atingir. E quando se relaciona a interdisciplinaridade no processo que abarca o da formação de professores para atuarem nas escolas do campo, tem-se um esforço institucional para atingir paradigmas de ensino diferentes daqueles ditos tradicionais que buscaram, até então, adaptar meramente aos ditames da educação ofertada nas cidades.

No caso do relatório final do Magicampo, portanto, a questão da interdisciplinaridade faz menção à disposição entre as práticas pedagógicas e administrativas articuladas em vários setores da Universidade para convergirem à proposta de formação específica dos professores de acordo com as premissas da Educação do Campo de forma global.

Desse modo, a formação de professores proposta no Magicampo forneceu o instrumental necessário para a compreensão do fenômeno educacional como um todo, permitindo cada educando entender, questionar e participar dos processos coletivos a que estará sujeito ao longo de sua vida profissional.

Sobre esse aspecto, Santomé (1998, p.133) descreve:

[...] a ação educacional pretende, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, oferecer aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e criativa da realidade tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes etc., que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso.

De acordo ao Projeto Político Pedagógico (2006), o curso Magicampo organizou, em tempos e espaço diferenciados, práticas que deram ênfase e valorizaram a experiência socioprofissional dos educadores, com tempos de formação na Unimontes e tempos no próprio espaço de atuação e vivência. Para isso, o curso foi desenvolvido com base na ideia de

Pedagogia da Alternância²¹ organizando em dois tempos, Tempo Escola (TE) – com carga horária de 1980 horas/aula (Atividade Presencial), tempo de formação na Unimontes; e o Tempo Comunidade (TC) – com uma carga horária de 2000 horas/aula, incluindo 1.200 horas/aula de Estágio, período esse voltado para a formação que continua no meio socioprofissional, utilizando material instrucional.

Evidente, assim, que o curso buscou atender as determinações legais que previam essa valorização dos conhecimentos e prática educacionais na formação docente. No PPP (2006, p. 42) está exposto que “Acredita-se em uma formação na qual não haja a negação do rural, das coisas da roça ou do ser caipira, e não seja enfatizada a cultura do urbano, vista como referência comportamental”. Essa definição aponta outro indício do afastamento da proposta do curso Magicampo de uma ação meramente adaptativa a uma proposta de educação urbana aos povos do campo nos assentamentos atendidos pelo curso. Pois, atentou-se para formar professores engajados com os [...] “problemas e desafios diários das comunidades assentadas e, ainda, seja capaz de conectá-la com a realidade externa de forma autônoma e que instrumentalizem seus jovens e adultos, para atuarem em qualquer contexto da sua prática social” (PPP, 2006, p. 48).

Importante destacar que o currículo do Magicampo organizou as atividades do TE aproveitando os recessos escolares dos meses de janeiro e julho, no turno diurno, acontecendo na sede do Campus da Unimontes. Nesse período, foram desenvolvidas as aulas, seminários temáticos e introdutórios e as avaliações, correspondendo cerca da metade da carga horária total do curso. Todas essas atividades foram executadas em todos os dias da semana com duração de dez horas, para assim atingir entre 130 a 300 horas/aula por cada módulo, com duração de cinco semanas (PPP, 2006, p.78-79).

Por outro lado, no que se refere ao TC, o período foi útil para a ação docente planejada e orientada, fonte de construção da prática curricular, aliada ainda à prática profissional desenvolvida ao longo do período intramodular, tendo como objetivo principal promover no educando a autonomia e a habilidade de orientar sua própria aprendizagem. A partir da disposição do currículo para formar, no âmbito acadêmico, os professores leigos dos assentamentos do Norte de Minas Gerais, tomando como base os preceitos legais que definem a Educação do Campo, o PPP (2006, p. 43) expõe:

²¹ De acordo com Teixeira (2008), a Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.

Diante disto, o presente projeto pretende desenvolver mecanismos de inclusão educacional que considerem o conhecimento tradicional e especificidades culturais de cada comunidade e também responda com uma formação técnica, ecológica e política para o público em questão. Neste sentido, aponta para a ação estratégica de formação de capital humano local, contribuindo para a elevação da autonomia das comunidades envolvidas.

Sendo assim, ao se pensar o currículo como atividade que produz significados, não se deve entender a função do professor que atua diretamente na execução dessa produção de significados. Pensar o professor e sua formação. Quando se pensa em reformas curriculares, deve-se, primeiro, se ater à formação desses professores, que estão diretamente ligados à execução de uma proposta curricular atualizada e dinâmica (SACRISTÁN, 1999).

Portanto, é necessário lembrar que, como aponta Sacristán (1999, p. 74), “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim o profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em um contexto pedagógico preexistente”. Para que essa prática se efetive, faz-se necessário que o futuro professor seja dotado de conhecimentos culturais e educacionais mais abrangentes que o capacite a atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inesperadas. Há de se pensar que se vive em uma sociedade multicultural no âmbito curricular, nesse ínterim a formação docente necessita abarcar essa diversidade e incorporá-la em seus espaços de formação.

Moreira (2001, p. 41) nos explica que:

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos resultados dos choques entre essas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades.

Sobre isso, Moreira (2001) considera que romper com a cultura do individualismo predominante na escola e na sociedade capitalista é prioridade, pois os indivíduos coexistem em uma sociedade de pluralidade, na qual o respeito às individualidades e as formas de vida devem fazer parte das reformas pensadas para o currículo. Portanto, não haverá resultados em reformas curriculares se estas não forem pensadas e entrelaçadas à formação de professores. Em particular, nos direcionamos a formação de professores do Campo, que precisam ser pensados a partir de uma formação de sujeitos articulados a uma proposta de formação humana.

No que cabe à execução das atividades do curso elas foram acompanhadas e monitoradas pela Equipe Multidisciplinar composta por três professores de diversos cursos de licenciatura da Unimontes, e por seis acadêmicos bolsistas educandos do curso regular de pedagogia, estabelecendo a mediação pedagógica entre educandos e professores das disciplinas. A equipe foi responsável pela elaboração, execução e avaliação de projetos, palestras, seminários, debates, ciclos de estudos, com o objetivo de proporcionar um diálogo entre as áreas do saber, buscando assim promover a interdisciplinaridade e a conexão teoria-prática, vivências e experiências (PPP, 2006, p.82).

A comunicação ao longo do curso foi mediatizada por visitas mensais, de acompanhamento pedagógico realizadas pelos acadêmicos bolsistas, em períodos posteriores ao Tempo Escola/TE, com objetivos integrativos de produção prática do conhecimento. As atividades foram viabilizadas por meio da nucleação nos municípios, constituindo grupos de educandos reunidos de acordo com a proximidade física dos assentamentos a que eles pertencem. Por outro lado, o Tempo Comunidade/TC aconteceu nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola/TE. No período do TC, os educandos realizam atividades em serviço, sendo professores, desenvolvendo atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático.

Essa divisão entre TE e TC abarca as prerrogativas legais expostas no artigo 23 da LDB 9394/96 que determina:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os educandos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

O Curso proposto para a formação de professores para atuarem com a Educação do Campo, segundo o PPP (2006), teve caráter essencialmente interdisciplinar, contemplando os saberes disciplinares do Ensino Médio e seus procedimentos científicos e propiciando aos educandos conhecimentos sobre educação e os princípios pedagógicos, sociais, políticos e éticos da profissão docente.

Conforme exposto na LDN 9394/96, em seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Para atender essa demanda legal, no que tange à metodologia, o currículo compreendeu a relação entre diferentes práticas pedagógicas que possibilitaram a relação dialógica entre teoria e prática, considerada um eixo curricular fundamental para a formação dos educadores do campo, garantindo além do conhecimento científico uma visão crítica da sociedade. Esse aspecto é importante para apreender a estrutura do curso como ferramenta de transformação social e o perfil do profissional em questão.

Segundo o PPP (2006, p.46-47), a proposta curricular do curso Magicampo teve como premissa formar professores nos assentamentos para atuar em duas frentes: na Educação Infantil, com o intuito de: conceber a criança de zero a cinco anos como sujeito social, histórico, singular, inserido em uma sociedade; propiciar atividades lúdicas de forma tal que a criança possa experimentar o mundo e internalizar sua compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. E, por fim, realizar a promoção do desenvolvimento integral da criança considerando as suas diferentes dimensões: afetiva, social, psicomotora, intelectual. Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor formado pelo curso deveria: trabalhar as diferentes manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos em suas relações individuais e coletivas; promover situações de aprendizagem através dos meios de Comunicação e Tecnologia; oportunizar e estimular o educando na realização de atividades investigativas nas diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, observa-se que a proposta curricular do Magicampo procurou acatar o artigo 7º da resolução da CNE/CEB 36/2001:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a relação dialógica inserida nas práticas pedagógicas organizada no currículo do curso Magicampo tem como intenção pautar o que considerou Freire (1987),

como a educação humanizadora. Nessa concepção, o saber se constitui como um fenômeno elementarmente humano, partindo da ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, ancorada no desenvolvimento da crítica. O uso da palavra é dado de forma ampla e irrestrita, fora de uma lógica que crie condições de privilégios por parte de alguns grupos eleitos, mas sim como um instrumento de ação-reflexão acessível a todos.

No caso da proposta de formação de professores para atuar no campo, como no caso do Magicampo/Unimontes, a questão do diálogo está na disposição das disciplinas que comungam prática em sala de aula e realidade campesina e as experiências de vida no campo. E nesse caso, como entende Freire (1987), é fazer com que a crítica do educador do campo surja da sua reflexão conjunta, nas relações de confiança, sobre os próprios problemas sociais vivenciados coletivamente, e que dessa emane as práticas pedagógicas, problematizadora, humanista e compromissada com os indivíduos e não com os interesses de mercado ou dos anseios das classes dominantes.

No que se refere ao atendimento da proposta de formação continuada de professores, o PPP (2006) buscou na construção do seu currículo a referência legal no artigo 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (CNE/CEB 1/2002, p.2).

Portanto, a disposição das disciplinas no currículo do curso Magicampo/Unimontes e a relação que essas possuem dentro da perspectiva Tempo Comunidade e Tempo Escola revela a atenção aos saberes das populações atendidas, buscando romper com as visões hierarquizantes e estereotipadas acerca dos próprios indivíduos com o saber, entre aquelas que detêm o conhecimento e dominam e as que estão desprovidas e podem ser exploradas. Isso, de fato, tem resultados no cerne da questão transformadora, pois, ao passo que esse entendimento se esfacela, faz com que o povo do campo promova o alto reconhecimento e valorize suas práticas.

3 O MAGICAMPO: ENTRE PROPOSTAS E REALIDADE

Neste terceiro e último capítulo são apresentadas as análises acerca do Relatório Final do curso Magicampo/Unimontes. Em sua primeira seção, são perlustradas e discutidas as ponderações finais do relatório sobre a proposta de formação de professores do curso e a sua consonância com as diretrizes de Ensino Médio, a fim de que sejam observados os atendimentos ao regramento específico. Na segunda seção, são comparados os objetivos iniciais expostos no PP do curso e as metas alcançadas ao término das ações do curso. E, por último, na terceira seção, são destacadas e discutidas as contribuições do Magicampo no Norte de Minas Gerais.

3.1 A proposta de formação de professores e a consonância com as diretrizes de Ensino Médio

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica (Paulo Freire, 1984, p. 89).

O curso Magicampo significou, entre outras ações, a materialização de uma política pública experimental de formação universitária (inicial e continuada) de professores leigos da educação básica rural, em nível médio, alicerçado numa perspectiva crítica, oriunda da combinação de ideias dos movimentos sociais populares e da educação do campo; porém isso não se fez sem inúmeras dificuldades técnicas e materiais, já que os investimentos aportados para o empreito ficaram aquém do necessário.

Portanto, para avaliar o andamento do curso Magicampo, seus enalços e êxitos no cumprimento de seus objetivos, toma-se como mote desta análise o seu Relatório Final, elaborado no ano de 2011. O documento contém os resultados e a avaliação das atividades desenvolvidas durante os oito Módulos do curso Técnico-Profissionalizante no Magistério do Campo ofertado para a formação da única turma de docentes, bem como das estratégias de Educação do Campo que foram desenvolvidas no prazo de execução. Portanto, serve-nos de ponto básico para compreensão do problema deste estudo.

O primeiro ponto a ser observado e discutido foi às considerações finais sobre as ações utilizadas para a formação dos professores no curso do Magicampo, e sua consonância com as Diretrizes do Ensino Médio na Educação do Campo. Para alcance desse objetivo, toma-se o relatório final do curso observando tanto as propostas iniciais enfatizadas no Projeto Político Pedagógico do Curso, elaborado no ano de 2006, quanto suas relações com as ponderações alcançadas ao término das ações do projeto no ano de 2011, estabelecendo contrapontos elementares na execução das atividades definidas no processo de formação docente.

Nesse caso, a realização do curso Magicampo para a formação docente teve como fim atender a base legal prevista no artigo 12 da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (CNE/CEB, 2002, p. 2).

O relatório Final do curso de Educação Contextualizada e Formação Técnico-Profissionalizante no Magistério do Campo-Nível Médio – para Educadores dos Assentamentos Rurais do Norte de Minas Gerais, em suas 54 páginas, apresentou os resultados alcançados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Isso foi feito a fim de que fossem atendidas as demandas legais instituídas no Manual de Operações do PRONERA e em conformidade com o Convênio de nº. CRT/MG/Nº. 4500/05 firmado com a Universidade Estadual de Montes Claros.

FIGURA 03 – Capa do Relatório Final do Magicampo -2011



Fonte: Magicampo/Unimontes (2011).

Inicialmente, o documento ressalta que suas ações realizadas para o fomento do curso Magicampo se estribaram nas Diretrizes Curriculares instituídas pela Resolução nº 02, de 19 de abril de 1999, que seguem em conformidade com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em artigo 2º, nos incisos I, II e III explana:

Art. 2º. Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já

declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de:

I- integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos educandos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (BRASIL, 1999).

Diante do dispositivo legal que tornou a base para organização e execução do curso Magicampo, deve-se destacar a relação das ações pedagógicas e administrativas para assegurar, principalmente, os aspectos relacionados ao inciso II, que foi a de promover as possíveis soluções para reflexão crítica e teórica dos educandos-docentes. Leia-se professor leigo, ou seja, uma pessoa com algum conhecimento escolarizado, com histórico que cursou alguns anos em nível fundamental, para que pudessem alterar a realidade social; sabe-se, porém que havia no grupo pessoas que ainda não atuavam como docentes leigos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as conclusões do Relatório final sobre as tomadas de decisão para fomentar a formação de professores capazes de alterar a realidade social dos assentamentos onde assistiam, buscou assegurar tal apontamento legal, pois explanou o documento:

Tivemos como ponto de partida, (re) construir uma Identidade Pessoal e Grupal, através da compreensão das dimensões da Educação do Campo e da realidade dos assentamentos e acampamentos, suas problemáticas e sempre estabelecendo compromissos e acordos para a continuidade do Curso (2010, p. 12).

Na verdade, como considerou o relator final do projeto, se a base das ações partiu da necessidade de reconstruir a identidade tanto pessoal quanto grupal por meio das ações, cabe salientar que houve atenção na proposta de formação docente baseada no reconhecimento profissional, sobretudo como parte integrante da realidade camponesa. Sem isso, pode-se considerar que o curso dificilmente teria atendido à referida legislação quanto às Diretrizes da Educação do Campo, uma vez que não levaria em conta a formação do professor de acordo com a própria realidade social vivida, assim como as agruras locais a serem problematizadas e solucionadas por meio da prática educativa ligada à luta social do campo. Consequentemente,

somente seria realizada por meio da ação coletiva, que também depende da reconstrução do senso coletivo, grupal, dos indivíduos que compunham aquela realidade.

Partindo desse ponto de vista, o curso Magicampo atentou-se ao que Tardif (2006) salientou sobre a importância da experiência coletiva e individual do professor para a própria construção dos saberes docentes. Somente por meio desse entendimento, quando ocorre a incorporação das experiências coletiva e individual sob a forma de *habitus* e de habilidade de saber, organizando a cultura docente ligada à ação social, é que a proposta de formação docente se efetivaria.

Nesse sentido, como considera Tardif (2006):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que depende de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados ao seu trabalho. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2006, p.60).

As considerações do documento sobre a efetivação da formação de um professor, que ao mesmo tempo foi feita por meio da prática, não apenas somente sobre ela, apontaram para a necessidade de valorizar o que Tardif (2006, p. 62) chamou de “pluralismo epistemológico” dos saberes concernentes à profissão docente, por meio da origem social. Ao passo que o documento considerou que as ações do curso Magicampo assentaram na relação entre a teoria e a prática vinculada à realidade dos docentes formados, tentou-se assegurar o desenvolvimento do saber profissional associados, tanto aos seus momentos e fases de construção, quanto as suas fontes de lugares de aquisição, nesse caso específico nos assentamentos de reforma agrária no Norte de Minas Gerais.

E nesse caso, a mesma questão adentra nos aspectos teórico-metodológicos para a formação dos professores do campo, uma vez que o documento assinalou haver uma predileção pelas teorias e formas de aprender arraigadas na visão crítica e contextualizada, ligadas à perspectiva Pedagógico-crítica e na Educação Popular, ao considerar que: “assim pudemos trabalhar a realidade, problematizando e dialogando com diferentes conhecimentos. A aprendizagem deu-se de forma horizontal com respeito ao tempo histórico e pedagógico de cada educador” (2011, p.12).

O documento retoma para a questão que envolve a organização do trabalho pedagógico voltado para os anseios da educação do campo baseado na proposta da Pedagogia da Alternância, articulando a aprendizagem à vida na e da comunidade. Desse modo, justificou-se que as ações realizadas no “Tempo Escola” ocorreram em torno de um Núcleo Comum do Ensino Médio e da Formação Técnica voltadas para a Educação do Campo. Portanto, a articulação dos novos conhecimentos com as experiências foi o ponto central entendido pelos resultados finais do curso:

[...] levamos em consideração as experiências culturais e profissionais dos educadores, foi a resignificação delas a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo Curso, que viabilizou a construção das competências docentes e pedagógicas buscadas. Assim, criamos espaços de trabalho coletivo e compartilhado com colegas, Monitores e Professores da Equipe Multidisciplinar em que os Educadores tiveram a oportunidade de refletir coletivamente sobre a própria prática e planejar ações conjuntas e coordenadas (2011, p. 16).

Todavia, apesar do documento enfatizar a necessidade de empreender as ações pedagógicas vinculadas à prática, reconhece-se que as ações do curso não restringiram apenas a ela ou que mitigaram a importância da teoria, já que considerou: [...] “trabalhamos a relação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, de forma que o educador desenvolvesse competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os fundamentos pedagógicos dos mesmos” (2010, p.16).

Para que fosse possível a efetivação entre a teoria e prática para formar um professor que se reconhecesse como peça fundamental para alteração da realidade social nos assentamentos, o relatório ainda justificou que fora assegurada a multiplicidade de fontes do conhecimento escolar a integrar os diversos conteúdos curriculares, portanto, lastreada na interdisciplinaridade. Nesse sentido, a fim de efetivar tal feito, foi destacado que “[...] selecionamos eixos temáticos que articularam as diferentes áreas do currículo em torno de aspectos centrais da teoria e da prática pedagógica, de modo que os conteúdos não se esgotaram na carga horária atribuída a cada componente curricular” (2010, p.17).

As questões relacionadas à disposição dos conteúdos ao longo da formação dos professores de maneira interdisciplinar passam a ser outro ponto destacado pelo relatório final do curso Magicampo como fundamental para atingir os reais objetivos de sua execução. Nas considerações, a escolha dos critérios estabelecidos para promoção do esquema ação-reflexão-ação, feitos de forma não linear, é justificada pela necessidade de retomada do conteúdo anterior para instigar a integração de temas durante os módulos, a fim de que fosse criado um

cenário de aproximação entre a universidade e os povos atendidos:

Essa compreensão de interdisciplinaridade não prescindiu da articulação do ensino com a pesquisa e com a extensão, como um compromisso ético-político, buscando reduzir a distância entre a Unimontes e as comunidades envolvidas, uma vez que a articulação e o inter-relacionamento entre os saberes são fundamentais para a interdisciplinaridade e para a integração entre teoria e prática (2010, p.27).

Logo, deve-se apurar que dentro da proposta da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes como parte executora do projeto houve uma atinência ao envolvimento direto com as realidades dos formandos, ao passo que tentou criar a ponte entre o campo de construção teórica com os formandos, para obter experiências adquiridas com o processo formativo na docência de acordo com suas realidades locais.

Portanto, é preciso salientar que todas as considerações expostas pelo relatório final do Magicampo sobre os aspectos do curso relacionados à Pedagogia da Alternância fizeram ponte direta também ao inciso II do artigo 2º da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, uma vez que almejou que aos professores formados fossem capazes de: “II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática” (BRASIL, 1999).

Desse modo, há que se destacar que o curso Magicampo não incorreu no tipo de formação de professores apontados por Tardif (2006), de cursos de formação presos às disciplinas, sem relação com a ação profissional, o que de fato nem poderia ser no caso da Educação do Campo:

A prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência, gerando e materializando situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador. Precisa discutir processos e formas flexíveis de organização escolar e metodologias apropriadas à educação do campo (TARDIF, 2006, p. 23).

Como estratégia para se conseguir a obtenção de resultados concretos durante as ações no “Tempo Comunidade” – TC, o Relatório Final aduz que foi realizado de forma que os educadores apresentassem as tarefas e sínteses do estudo e problematizações junto à sua comunidade. A importância destacada nessa ação esteve relacionada à capacidade de

promover com a realização e entrega dessas atividades a construção de diálogos amplos com a sociedade legal úteis para a sua formação profissional. E, portanto, relacionando então a teoria e prática, o relator indica que: “Isto fez com que houvesse uma maior valorização das tarefas práticas em detrimento das tarefas de estudo e pesquisa teórica” (2010, p. 25).

Ainda referindo os aspectos positivos que envolveram as ações pedagógicas durante o curso, o documento chama atenção para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como ferramenta tecnológica utilizada para o acompanhamento *on line* dos educandos. Todavia, pela primeira vez, o relatório final do curso Magicampo aponta problemas que impediram o cumprimento das ações, ao afirmar que: “Mesmo assim, um fator de entrave ao melhor desenvolvimento desta proposta foi a impossibilidade do não acompanhamento de todos os aspectos definidos para o Tempo Comunidade, por questões de tempo ou recursos” (2010, p.26).

De qualquer maneira, esse posicionamento do curso com relação ao uso de recursos tecnológicos para fomentar o processo de aprendizagem dos educandos exposto no relatório final foi ao encontro do que está disposto no artigo 5º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera):

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Outro ponto ressaltado no relatório como fundamental na execução no processo de formação docente para atuação nos assentamentos do Norte de Minas foi a proposta de estágio. Organizadas com base na pesquisa e investigação do contexto do campo, as atividades de extensão são destacadas no documento como elementos-chave para a própria construção ou reconstrução da identidade dos docentes. Entretanto, a fim de realçar a importância da articulação das instituições envolvidas nas ações do projeto, juntamente com as comunidades, destacaram-se o envolvimento das instituições parceiras no processo:

Foram convocados os parceiros, os educadores, os educandos, os pais e a comunidade. Vários encontros aconteceram, e isso mostrou a possibilidade de realmente acontecer a participação dos vários sujeitos envolvidos. Trouxemos o protagonismo dos parceiros para a construção da identidade desse projeto ligado à Educação do Campo. A participação dos sujeitos envolvidos é o que de mais real existiu no projeto e o seu envolvimento foi um mecanismo para a própria construção e condução do processo por parte daqueles que realmente o vivenciaram (2010, p. 44-45).

Ainda, de acordo com o relatório, foi por meio das atividades do estágio que os professores, dentro do processo educativo, passaram a despertar a reflexão sobre a ação docente nas localidades sob um ponto de vista analítico, dando-lhes posicionamentos críticos que foram capazes de aplicar na prática o arcabouço teórico adquirido durante o curso. Sobre essa atenção, é exposto:

A nossa proposta, além de buscar o atendimento à lei, visou criar um espaço para que o Educador interagisse com o ambiente de ensino, experimentando uma pluralidade de ações educacionais nos quais o ensino/aprendizagem aconteceu. Nessa pluralidade, foi necessário mergulhar e interagir com a diversidade de situações educativas que existe na pluralidade da Educação no e do Campo (20110, p. 33).

Diante da importância dada à extensão universitária para a execução dos objetivos do Magicampo expostos pelo Relatório Final, deve-se chamar atenção para o que Gadotti (2017) entende como um processo político-histórico no qual se buscou nas universidades brasileiras espaços de construção de uma educação democratizada. Processo que teve início sobre a influência de Paulo Freire nos fins da década de 1950, quando, na busca de comprometer o meio acadêmico às questões sociais, tornando-o espaço de transformação, a extensão se tornou peça-chave para um projeto de educação popular. Desde então, essa passou a ser entendida como resposta à crise universitária, ao passo que o ensino e a pesquisa tomaram um novo paradigma de ensino em um contexto de curricularização. Por meio de novas estratégias postas no Plano Nacional de Ensino, extensão passou a ter a função de integrar e articular o debate acadêmico à vida social sob o ponto de vista global, superando a visão academicista da universidade a fim de integrar a interdisciplinaridade e os saberes das comunidades.

Portanto, quando a extensão universitária tomou os contornos que apontaram para a democratização do ensino de forma mais ampla, aproximando as classes sociais de massa à realidade acadêmica, incorreu-se ao princípio da integralidade. Somente atendendo a esse, não restringindo as práticas de ensino aos pequenos projetos, é que o currículo extrapola qualquer

ideia de um conjunto de disciplinas e passa a ser verdadeiramente integral e integrador. Nesse sentido, Gadotti (2017) cita:

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra “currículo”) da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extencionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiências já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo (GADOTTI, 2017, p. 11).

Posto isso, quando o documento expressa a relevância da extensão universitária no alcance das metas do curso Magicampo para formar docentes transformadores da realidade dos assentamentos, bem como a atenção dada pelo currículo ao estágio como parte salutar do curso, aponta para a proposta do curso como parte desse processo de curricularização da extensão abordado por Gadotti (2017). Basta entender que houve a tentativa de associar o ensino e a pesquisa à extensão na universidade como forma de atingir anseios da sociedade, no caso englobando as sociedades camponesas. No corpo do texto dá-se destaque à Unimontes na transformação sociocultural e econômica do Norte de Minas Gerais, dando peso à articulação com os saberes locais na organização do próprio currículo do curso.

Sob o ponto administrativo das ações, o relatório pontuou alguns aspectos que foram essenciais para sua execução e alcance dos resultados. Destaca que, para que fosse facilitado o monitoramento das atividades realizadas diante das especificidades do curso, com relação à organização das atividades no “Tempo Escola” e no “Tempo Comunidade”, a coordenação do projeto decidiu que fossem realizadas alterações nas ações iniciais, com anuência da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e do Conselho Estadual de Educação, sem que fossem alterados seus objetivos e princípios políticos pedagógicos da proposta inicial. Todavia, o documento não aponta, novamente, quais foram essas alterações. Apresentando, assim, sua primeira lacuna.

Outra questão que merece destaque surge ao comparar as datas de execução do PPP e do relatório final, e que o relatório final não pontua a fim de esclarecer os reais motivos de tal mudança. Pode-se confirmar que houve uma dilação de prazo na execução do curso tomando de partida uma análise indutiva quando são confrontadas as datas iniciais exposta no PPP, que era de 2006 a 2009, e no relatório final era de 2006 a 2011. Essa dilação de execução do curso em dois anos seria, nessa altura da pesquisa, um ponto importante para compreender os

próprios resultados a partir das tomadas de decisão institucional, mas que não ganha destaque no aparato documental.

No que ainda se referem às ações administrativas para garantir a formação dos professores de acordo com propostas da Educação do Campo, o relatório final do Magicampo apresenta outra questão nevrálgica nesta primeira análise: a tomada das decisões que levaram aos ajustes e correções a partir da avaliação da execução do curso, que reconheceu suas fragilidades, e que, segundo o documento, teria ocorrido em tempo hábil a partir do andamento das ações.

Mesmo assim devem ser observados quais os aspectos a avaliação tentaram elucidar para potencialização dos objetivos iniciais expostos no Projeto Político Pedagógico. Portanto, o relatório indica que essas avaliações foram realizadas a partir de três perspectivas distintas: primeira, pedagógica, a fim de provar o cumprimento dos objetivos e das habilidades e competências do curso; segunda, a diagnóstica, para identificar os avanços e dificuldades dos professores e dos educandos ao longo do curso; e terceira a de controle, para introduzir, em tempo hábil, os ajustes para a melhoria do curso.

Por outro lado, o processo avaliativo adotado como mecanismo para potencializar os resultados do curso Magicampo deve ser compreendido como tentativa para causar a própria validação institucional sobre a qualidade do ensino público ofertado, atendendo ao artigo 8 da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002:

As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:
III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva (BRASIL, 2002).

Sob o ponto pedagógico, no que tange ao uso da avaliação como mecanismo para atendimento da proposta de formação dos professores do Magicampo de acordo com os princípios da Educação do Campo, o relatório destaca:

[...] a avaliação da aprendizagem objetivou auxiliar o educando a compreender o grau de amadurecimento em seu processo de formação, especialmente no que concerne ao desenvolvimento de competências e à apropriação dos conhecimentos significativos para atuação profissional. A avaliação se constituiu, portanto, em um diagnóstico sobre a aprendizagem do Educador no processo de constituição de sua formação (2010, p. 42).

Nesse caso, o relatório final traz outro aspecto importante que revela o aspecto da avaliação escolhida:

A avaliação não privilegiou a mera polarização entre o “*aprovado*” e o “*reprovado*”, mas sim a real possibilidade de mover os educandos na busca de novas aprendizagens, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do educando ao longo do módulo, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho (2010, p.43).

A partir desse dado, é importante atender ao que Luckesi (2002) diz sobre a diferença entre a prática de avaliar e o ato de examinar:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado (LUCKESI, 2002, p. 84).

Para superar o uso da avaliação em seu sentido canônico, levando em consideração o rendimento do alunado por meio de números, Luckesi (2002, p. 85) considera ser necessário estabelecer um novo padrão de avaliação, uma vez que: “É preciso romper com o campo mórfico estabelecido e herdado, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, liberta do campo mórfico de forças dessa representação social”.

Nesse caso, quando o relatório final expressa que a avaliação não buscou segregar alunos pelos rendimentos por meio das notas alcançadas, apegou-se a uma abordagem diagnóstica, na qual, segundo Luckesi (2002), leva em consideração a postura e experiências dos alunos no cotidiano dentro do espaço de formação no qual se insere. O que não remonta à mera noção de classificar ou hierarquizar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas observar sua desenvoltura entre os conhecimentos teóricos relacionados aos seus saberes do campo.

O documento aponta que a avaliação de aprendizagem dos educandos teve como cerne trazer à tona a valorização das formas de “conhecimentos produzidos, das condutas, competências e habilidades desenvolvidas, para atingir os objetivos do Curso e o perfil do Educador que se pretende formar”. Para isso, o Histórico Escolar do Educador foi utilizado como ponto de partida para aferir a qualidade da formação que a Unimontes predispôs a ofertar para a região abarcada pelo curso (2010, p.42).

Diante de toda a questão da avaliação apreendida pelo curso, pode-se considerar que ela se atentou à questão da qualidade do ensino ofertada, conforme ao artigo 9º da Resolução

nº 2, de 28 de abril de 2008: “Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (BRASIL, 2008).

No entanto, tomando de base que houve um aumento no prazo da execução do projeto previsto para o ano de 2009 e que depois se apresentou como 2011, pode-se, de forma dedutiva, destacar que as ações pedagógicas possam ter alcançado melhores resultados mediante as avaliações prévias. O que, no entanto, não pode ser dito com relação às possíveis ações administrativas executadas para reajustes e correções, em “tempo hábil”, diante dos resultados alcançados, mas que parecem ter sido influenciados, pois o documento transparece:

A Coordenação e a Equipe Multidisciplinar se organizaram para acompanhar todo o trabalho educativo. Contudo, tendo que fazer a administração dos projetos desenvolvidos, em vários momentos priorizou a solução de problemas burocráticos que ocorriam e isso veio dificultar o acompanhamento mais pedagógico do processo educativo em sala de aula como um todo, deixando, assim, algumas lacunas importantes sem discussão e busca de solução (2010, p. 45).

Partindo desse arrazoado, portanto, o relatório deixa patente que houve vários problemas na esfera administrativa durante o processo de formação dos docentes, inclusive, influenciando os afazeres pedagógicos, o que acabou por gerar lacunas que não foram reparadas dentro do prazo de execução das atividades.

3.2 Análise dos objetivos do projeto e apontamentos do relatório final

A fim de observar e comparar os objetivos iniciais dispostos no PP e os resultados finais do curso Magicampo, serão apresentados cada um, ponto a ponto, assim como algumas considerações sobre eles devido à proximidade profissional com o objeto deste estudo.

A avaliação do curso Magicampo, em primazia, remonta a ideia que o entende como produto de uma política pública reparatória, distinta daquelas meramente paliativas ou adaptadas. Defende o relatório a tese de que o curso buscou montar um quadro teórico e formar as práticas pedagógicas vinculadas à realidade de luta, de reconhecimento coletivo e ligado às causas do campo. Diante desse reconhecimento pelo atendimento às demandas do campo, é expresso que: “[...] Isto significa que utilizamos uma nova forma de organização curricular, de organizar o trabalho pedagógico, como um processo de construção do conhecimento” (2010, p.10).

Há de fato que se assentar atenção às ponderações do documento quanto à sua relevância como forma de um resultado geral alcançado. Em alguns trechos é exposto seu caráter inovador com certa ênfase, mas, ao mesmo tempo, certos condicionamentos, empecilhos, que teriam atentado contra o êxito: “Este projeto foi relevante para o avanço na construção de propostas diferenciadas, apesar das dificuldades de implementação e construção na prática” (2010, p.10).

Logo, esse dado já nos torna importante nesta análise, pois faz surgir como questionamentos que retroalimentam o debate: quais foram esses empecilhos de implantação e construção na prática dessas propostas diferenciadas? Esses impedimentos foram de cunho administrativo, político ou financeiro? Foram capazes de alterar os objetivos iniciais propostos pelo curso Magicampo? Interessante dizer que as respostas não são apresentadas de maneira imediata, mas parcialmente elucidadas na parte final como meras recomendações, não expondo de forma clara os reais motivos que dificultaram as ações do projeto em sua plenitude.

O documento apresenta os seguintes problemas de forma concisa: “Ausência de atos normativos específicos que possibilitem o pagamento de bolsa; Insuficiência de recursos para financiar a educação em espaços do campo; Mobilização dos Movimentos Sociais; Priorização da Educação do Campo em determinadas Secretarias Municipais de Educação; Realização de parcerias para viabilizar a alternância” (2010, p.48).

O primeiro problema apontado como empecilho da implantação das ações do curso Magicampo conforme projeto inicial seria de via legal para viabilizar a concessão de bolsa para os cursistas. Nesse ponto teríamos duas questões importantes: uma falha operacional com relação ao fomento das atividades ou alterações nas ações governamentais e/ou administrativas que influenciaram no fomento das práticas ao afirmar como um dos empecilhos para maior sucesso do projeto: “Momentos difíceis que foram enfrentados por falta de recursos financeiros e atraso no pagamento da ajuda de custo” (2010, p. 52).

Nesse caso, pelo fato do documento não responder à questão especificamente, trazendo à baila os motivos, indico, com base nas experiências vivenciadas à época, que a segunda alternativa poderia corresponder ao problema. A falta de recursos financeiros para os educandos do curso pode ser indicada como um dos fatores que condicionaram diretamente os êxitos dos objetivos do curso, pois sem subsídios, grande parte dos educandos não pode deslocar para as atividades ou deixar de trabalhar para continuar nos estudos.

Sobre as questões que envolvem as políticas de financiamento em educação no Brasil, Cury (2007) considera que seu gérmen está na burocracia dentro do Estado a partir dos

anos de 1930, quando ocorreu a passagem do Estado liberal clássico para um Estado social. Nessa transição surgem as tensões entre os interesses de mercado e a garantia de direitos sociais, sendo esses últimos financiados pelos fundos de arrecadação públicos. Logo, sob a influência de um pensamento conservador liberal arraigado na política brasileira, passou a forçar o conjunto de controle do uso dos recursos públicos e suspensão de alguns tipos de serviços considerados menos prioritários (CURY, 2007).

Segundo problema apontado foi a mobilização dos movimentos sociais. Essa questão também é de grande importância para o êxito dos cursos voltados para a Educação do Campo, pois, segundo determinam as Diretrizes da Educação do Campo, são a base para construção da reflexão e prática dos grupos e comunidades vinculados às propostas dos cursos que têm como base a luta pelos direitos sociais e a terra. Desse modo, pode-se aduzir que o relatório contestou uma maior articulação e engajamento desses movimentos com as atividades propostas, principalmente no que cabem às atividades no tempo comunidade.

Talvez essa falta de articulação dos movimentos sociais com as propostas do curso Magicampo nos municípios atendidos pode ser compreendida com o que explica Costa (1997). Segundo o autor, a partir das teorias de transição democrática advindas com o processo recente de democratização da América Latina, ancorada na defesa das instituições democráticas, a contribuição dos movimentos sociais pouco deu espaço sobre a participação dos sindicatos e partidos políticos. Os movimentos sociais foram apresentados com o arcabouço político-institucional próprios, dando-os um caráter institucional com mecanismos de intermediação de interesses partidários. Isso fez com que permanecessem, por um período da história brasileira em que perduraram os governos mais autoritários, pouco articulados com grupos sociais não organizados dentro da seara institucional.

O terceiro ponto considerado pelo relatório final como problema para êxito nos resultados foi a não priorização das Secretarias Municipais para Educação do Campo. Esse apontamento traz uma questão de suma importância para a validade de programas que têm como mote reparar a falta de acesso do homem do campo à educação. Volta-se, na verdade, à questão central do risco do continuísmo na valorização da educação aos moldes urbanos em detrimento daquela destinada aos valores do homem do campo. A mesma questão é reapresentada nas ponderações finais do relatório, ao apontar os entraves para obtenção dos melhores resultados quando diz: “Relacionamento difícil com o poder público municipal, a maioria dos prefeitos ignora as solicitações dos assentados mesmo quando se trata de questões educacionais” (2010, p. 52).

Nesse caso, há que se destacar que a falta de priorização das Secretarias Municipais de Educação, como parte integrante da máquina pública de um dos entes da federação, atentou contra pontos específicos dos regramentos que tratam sobre a promoção da Educação do Campo, como expressos nos artigos 6 e 7 da Resolução CNE/CEB:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002).

Desse modo, tanto problemas na articulação entre as parcerias com os movimentos sociais ligados a terra como a falta de priorização da Educação do Campo pelas Secretarias Municipais dos municípios envolvidos na realização do curso Magicampo atentaram contra as premissas dos parágrafos 1 e 2 do artigo 5º das Diretrizes da Educação Básica da Educação do campo, que define:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos educandos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados (BRASIL, 2008).

Desse modo, de forma indutiva, pode-se apontar que por boa parte dessas Secretarias Municipais envolvidas no projeto serem de cidades de pequeno porte, com grande parcela da população localizada na zona rural, permanecia na lógica de favorecimento à educação urbana nas localidades rurais. Ou seja, já que as conclusões do projeto apontam para essa “falta de caso” com a educação do campo, abre-se, ainda, outro questionamento: teria ocorrido por opção ou falta de formação dos gestores educacionais para entender a importância da Educação do Campo para suas áreas de atuação?

Uma possível resposta pode ser encontrada por meio do entendimento de Azevedo (2002) ao explicar o crescente processo de municipalização do ensino no Brasil, decorrente da adoção do princípio da descentralização pelas políticas públicas, principalmente a partir dos anos de 1990, que centralizou na educação fundamental. Nesse caso, pelo fato de grande maioria dos municípios brasileiros serem com populações de 20 mil habitantes em média, o que determina grande dependência do repasse de recursos pelos governos federais e estaduais para promover a educação pública, estabelece-se uma concorrência para angariar esses recursos. Por esse motivo, na busca de selar novos convênios, normalmente, nesses municípios são dadas maiores atenções ao ensino regular, principalmente fundamental que possui maiores demandas, o que deixa de alguma maneira, as demais modalidades com menos enfoque.

Por fim, a quarta e última ponderação colocada como problema para as ações do curso Magicampo foi à realização de parcerias para viabilizar a alternância. Nesse sentido, conforme proposto pela legislação que cerca o desenvolvimento de programas e projetos voltados para a Educação do Campo, e que, mesmo que o documento não esclareça quais parcerias e os motivos por não terem sido exitosas, deve-se trazer à baila que esses problemas possam ter inviabilizado, principalmente, as atividades vinculadas às práticas fora da sala de aula, como reuniões com os líderes comunitários, sindicatos e atividades pedagógicas relacionadas ao estágio.

Ao tratarem sobre os desafios que cercam a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo no ambiente escolar e seus processos, Cordeiro, Reis e Hage (2011) consideram que pela sua antiga faceta seriada, a educação do campo tinha seus alcances mitigados pela falta de articulação entre a realidade e os modos de vida rural. No entanto, com a promoção de programas e projetos educacionais, passou a integrar políticas setoriais ao passo que foram estabelecidas as articulações entre três agências educativas: família, comunidade e escola, sendo indispensáveis nesse processo.

É nesse aspecto que a Pedagogia da Alternância se constitui uma proposta pedagógica e metodológica que pode facilitar esse processo, que inclui dialogicidade, portanto, problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local de cada assentamento (CORDEIRO; REIS, HAGE, 2011, p. 122-123).

Partindo do entendimento de Cordeiro, Reis e Hage (2011), cursos ofertados de acordo com a proposta da Educação do Campo, como é o caso do Magicampo, dependem das iniciativas da população local e dos órgãos envolvidos para sua absorção e interação com a realidade social na qual se insere. Desse modo, a organização e articulação dos movimentos sociais, representantes locais e sujeitos do campo cria demandas responsáveis pelo surgimento das iniciativas de educação popular e educação do campo, fazendo com que vivenciem a alternância pedagógica como proposta pedagógica capaz de inserir no processo de ensino.

Sendo assim, o Relatório final reconhece e indica como recomendação para projetos futuros vinculados à proposta de Educação do Campo: “A importância de romper com o isolamento das escolas do Campo, favorecendo a comunicação e a troca de experiências entre elas e a Secretaria Municipal de Educação. Esse é um enorme desafio, principalmente para a Educação do Campo” (2011, p.49).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o relatório final do Magicampo engrandece suas ações, reconhece certa superficialidade no que tange a sua relação operacional e teórica com as multiplicidades que circundam os atendidos. Sobre esse ponto o relatório expõe:

[...] concluímos que práticas educativas do Ensino Médio devem atender às necessidades dos sujeitos envolvidos. Por isso, buscamos trazer algumas questões que nos pareceram mais importantes nas nossas discussões. Certamente ainda temos muito que aprofundar a respeito do projeto, mas, torna-se fundamental amadurecer as ideias, bem como buscar a garantia de cursos como este através das Políticas Públicas (2010, p.10).

Nesse caso, é outro dado apresentado e que se faz importante dentro da análise, e que pode estar ligado ao problema de execução das práticas propostas. O não aprofundamento a respeito do projeto, seja nas ações pedagógicas, sociais ou operacionais, de forma geral, retoma a justificativa da melhoria de seus resultados devido aos problemas relacionados aos recursos materiais, humanos ou no tempo de execução.

Diante do reconhecimento do relatório sobre os problemas enfrentados, bem como da necessidade em se buscar garantir novos cursos por meio das Políticas Públicas é um apontamento que nos leva a crer um anseio da Universidade em continuar engajada junto às ações ligadas à educação do campo.

A Unimontes ao abraçar esta proposta teve a oportunidade de inverter a lógica do modelo urbanocêntrico historicamente dado à Educação do Campo, uma vez que consideramos: As Diretrizes e os Princípios da Educação do Campo; A valorização

da diversidade na formação dos Educadores; A formação contextualizada que foi produtora de qualidade (2010, p. 54).

O relatório aponta a Universidade, parte integradora das parcerias articuladas para a execução do curso Magicampo, como ter permanecido com a intenção de atender os anseios da proposta da Educação do Campo. Isso de fato ocorreu com a oferta de outros cursos que promoveram o ensino de acordo com os princípios da Educação do Campo, como foram os casos do Curso Alfabetização, Campo e Cidadania – Alfacampo, entre os anos de 2007 a 2011, e do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo – Educampo, entre 2007 a 2012.

Para isso, pelo fato do documento não apontar as razões claras da falta de recursos, deve-se reconhecer toda a tessitura sociopolítica do período que compreendeu a execução do curso. Basta recordar que o Brasil vivia, naquele período, um cenário econômico antecedido por elevação do Produto Interno Bruto, recorde na geração de emprego e queda da taxa de pobreza, durante o primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Cenário de atendimento as causas sociais, principalmente dos grupos minoritários, com ampliação de Programas como Bolsa Família e Programa Universidade para Todos. No entanto, no ano de finalização do projeto, no ano de 2011, foi o fim daquele governo, bem como o início de um contexto econômico marcado pela retração econômica. Logo, pode-se, de forma hipotética, remontar uma possível causa desse descompasso financeiro na fase de conclusão do projeto.

3.3 As contribuições do Magicampo no Norte de Minas Gerais

A função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em todas as suas formas, seja como condição indispensável ao exercício da docência, seja como objetivo essencial em si mesmo.

Mediante o exercício desta função, a universidade incorpora à sociedade a que serve todo o esforço de interpretação da experiência humana. E lhe agrega as expressões de criatividade cultural de seu povo, para capacitá-la a realizar suas potencialidades de progresso e, dessa maneira, integrar-se, como uma nação autônoma, à civilização de seu tempo.
(Darcy Ribeiro, 1969, p. 74).

Diante do exposto, mesmo que a realização do curso Magicampo, promovida pela parceria entre a Unimontes e o Incra / Pronera, entre os anos de 2006 a 2011, tenha passado por problemas que influenciaram suas proposições iniciais, devem-se observar as

contribuições diretas e indiretas para as comunidades dos assentamentos atendidos na região do Norte de Minas Gerais.

Diferentemente dos possíveis problemas que envolveram as ações administrativas durante o período de execução do curso, suas contribuições para as comunidades envolvidas e resultados concretos foram apresentados de maneira bastante evidente.

Primeiramente, cabe ressaltar que as contribuições do curso Magicampo destacadas no relatório final buscaram remontar tantos resultados diretos junto às comunidades abarcadas, quanto indiretos, aqueles de cunho técnico-pedagógicas.

No campo das contribuições indiretas trazidas com o curso, o relatório indicou ter ampliado as percepções dos educadores formados para além de uma visão político-ideológica hegemônica, por meio da base de estudos e reflexões ofertadas durante a realização do curso com base no pensamento educacional de Paulo Freire. Assim, considera ter, portanto, por meio de uma nova dimensão de ensino que tomou de base os problemas sociais próprios à escola do campo, criado condições para a preservação da cultura pertencente às comunidades e à lógica de luta. Sobre essa questão, o documento assevera:

A experiência de construção coletiva, de gestão compartilhada que perpassou o trabalho, nos diversos Módulos e processos organizativos, desde o planejamento até vivência da sala de aula, com a participação ativa dos Docentes e Educadores. Tentamos contemplar no currículo as particularidades socioculturais dos sujeitos envolvidos. Além disso, buscamos difundir uma visão do campo que na perspectiva dos Movimentos Sociais deve ser entendido como espaço de vida, de produção, de cultura e de lazer (2010, p. 51).

Desse modo, no que se referem às contribuições indiretas do Magicampo para a comunidade, o relatório apontou terem sido criadas as condições teóricas, metodológicas e práticas capazes de municiar os professores formados a se tornarem sujeitos ativos na construção de um projeto político-pedagógico conveniente às escolas do e no campo.

Além disso, o documento expressa que a proposta curricular do curso, composto pela lógica da Pedagogia da Alternância, criou condições para a permanência e acesso dos educadores no âmbito universitário e prático e, ao mesmo tempo, em suas comunidades. Sobre essa contribuição o documento aponta:

No desenvolvimento do Curso, pudemos compreender que a Educação do Campo e o processo de seu desenvolvimento no contexto brasileiro, não deve se restringir a um ensino técnico como muitos querem promover. Existe a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento dos saberes de forma a permitir que o educando tome suas próprias decisões sobre a sua profissão futura que não necessita

estar ligada a terra sem perder a sua identidade, cultura e história de vida (2010, p. 50).

No entanto, o relatório dispõe da ideia de que a sua capacidade transformativa dependia da continuidade da proposta de cursos na linha da Educação do Campo na Unimontes para atingir os assentamentos localizados na região, ou seja, fazendo compreender que seus objetivos, apesar de alcançados, não foram suficientes para atender toda a demanda dos assentamentos do Norte de Minas Gerais:

[...] Tanto que é necessário o desenvolvimento de outros cursos que promovam as competências necessárias para um ensino de qualidade que leve em conta as especificidades do campo. Os profissionais da educação que atuam na nossa região necessitam de uma política que valorize o seu trabalho e promova o seu desenvolvimento (2010, p. 50).

De acordo com o documento, o curso estabeleceu uma valorização dos princípios que balizam a Educação do Campo dentro da própria Unimontes. E esse é um problema que permeia o ensino superior no Brasil, essencialmente nas universidades públicas, em que se vigoram certas restrições e descasos com a proposta de Educação do Campo por parte de alguns grupos de professores, conforme exposto por Caldart (2011). Nesse sentido, o documento cita como uma de suas realizações:

Valorização e incentivação da reflexão dentro da Universidade, no sentido de se constituir uma visão diferenciada da Educação do Campo, o que viabilizou o diálogo para outras instâncias da universidade, ajudando a pensar numa Educação do Campo de qualidade e efetivando uma Educação real para os Assentados e seus filhos (2010, p. 51).

Desse modo, nota-se que relatório final do curso Magicampo invoca, novamente, em destaque, a figura da Unimontes como parte integrante das parcerias necessárias para sua execução, quando a aproximou às Diretrizes e aos Princípios da Educação do Campo e à formação contextualizada que foi produtora de qualidade ao citar: “A Unimontes ao abraçar esta proposta teve a oportunidade de inverter a lógica do modelo urbanocêntrico historicamente dado à Educação do Campo, uma vez que consideramos” (2010, p. 53).

Ainda nessa senda, levando em consideração as contribuições técnico-pedagógicas trazidas pelo Magicampo, o documento evidencia que a oferta do curso, por meio de um currículo integrado no processo educativo, trouxe o uso de novas técnicas e conteúdos a fim

de que fossem viabilizados os debates concernentes à agricultura familiar, cultura e sustentabilidade ambiental junto a educadores multietários com níveis diferentes de aprendizagem.

Além dos ganhos teórico-metodológicos trazidos por meio da execução do curso para Unimontes, com a inserção do debate sobre a perspectiva da Educação do Campo, o relatório também reconheceu os resultados para a própria equipe administrativo-pedagógica do curso, ao passo que apontou como um dos resultados “Aprendizagem de todos os envolvidos, construindo um olhar acolhedor das necessidades das Comunidades do Campo” (2011, p. 52). E de fato, deve-se entender essa ponderação como um resultado também importante dentro da ideia de necessidade de continuação de cursos com a mesma proposta, uma vez arregimentou a equipe de um aparato técnico-metodológico-prático aos componentes das equipes envolvidas na realização do curso, capacitando profissionais para a realização de cursos posteriores.

No entanto, diante dos apontamentos feitos pelo relatório como contribuições positivas, novamente dá-se destaque a incongruência entre os problemas de execução e a aplicação de ações para adequação dos recursos no Projeto. Não há, portanto, no desfecho do documento, nenhuma sinalização com relação aos ajustes realizados a fim de que fosse favorecida a operacionalização das ações do curso. Nesse caso, apesar de destacar as estratégias administrativo-pedagógicas como fundamentais para as adequações necessárias para a execução do curso, não fica evidente quais foram elas e quais seus resultados concretos junto à comunidade atendida.

No que se referem aos resultados diretos alcançados, ou contribuições cedidas aos educadores formados e, conseqüentemente, os assentamentos da Reforma Agrária, o relatório final do Magicampo destacou dois pontos principais como metas alcançadas. O primeiro foi a diplomação de dezenove educadores, tornando-os sujeitos autônomos, capazes de exercer a transformação social, para exercer função em escolas de contextos diversificados que ofertavam modalidade como a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos assentamentos.

No entanto, como já mencionado, não se pode concluir que o objetivo do curso tenha sido atingido sob esse aspecto quantitativo de egressos diplomados, uma vez o objetivo inicial era de formar 60 professores para atuar nas áreas dos assentamentos do Norte de Minas Gerais, e não foram formados nem um terço do inicial almejado.

Por fim, a segunda meta expressa como alcançada no relatório foi expansão da proposta de Educação do Campo e da viabilização da nova Reforma Agrária no Brasil por

meio da parceria entre o Pronera/Unimontes, o que vigorou a proposta de formação de professores para atuação nas escolas do campo nos assentamentos do Norte de Minas Gerais graças à metodologia participativa, multiplicadora e interativa.

Contudo, essa meta destacada como alcançada colide com informações anteriores expostas no relatório final, ao passo que foi levantada a crítica contra a postura do Pronera na parceria para realização do curso, quando cita ser necessário reparar:

A busca, o fortalecimento e a modificação do papel do PRONERA, abrangendo o acompanhamento e o apoio pedagógico às escolas dos Assentamentos/Acampamentos, e não se restringindo à fiscalização burocrática. Faz-se necessária uma postura proativa, fornecendo apoio, incentivo e condições para se alcançar acordos em termos de quais são as estratégias mais eficientes de ensino e de solução dos problemas enfrentados pelas classes (2010, p.49).

De forma mais explícita, o documento apontou em suas recomendações finais, a necessidade de reparação na atuação e função do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária junto aos projetos que propõem cursos como o Magicampo. Indicou, assim, que sua atuação teria se restringido à função fiscalizadora e não dando acompanhamento e apoio pedagógico das escolas nos assentamentos.

Essa incongruência ainda encontra respaldo em outra afirmativa do relatório final ao dizer:

E ao concluir este trabalho, preliminarmente gostaríamos de explicitar que o universo escolar promovido pelo PRONERA gerou um campo de trabalho com extraordinária riqueza, possibilitando diversos outros estudos que complementam e desenvolvam o entendimento sobre as qualidades e peculiaridades da Educação do Campo (2010, p. 53).

Essa informação, portanto, leva a crer que tal meta, ou contribuição, não teria sido concretizada na sua completude, uma vez que houve um descompasso nas relações entre os parceiros institucionais envolvidos, ou que realizada apenas sob alguns aspectos que não são evidenciados no corpo do documento analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais... o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro [...]
(Antônio Gramsci, 1979).

Ao fim desta pesquisa, compreendeu-se que os problemas relacionados ao acesso à educação por parte daqueles que vivem no campo, no Brasil, trazem questões de ordens estruturais políticas e econômicas. Esse quadro marcado pela exclusão das massas do campo no acesso à educação abriu a possibilidade de luta e articulação entre os camponeses a partir do próprio aumento da exploração da terra e da mão de obra do campo a partir dos anos de 1930. Com as mudanças sofridas pelas populações camponesas, dentro desse processo vertiginoso de urbanização e de aumento dos interesses das grandes empresas e indústrias agrícolas no campo, a criação de políticas educacionais por parte do estado brasileiro surgiu a fim de evitar o abandono do homem do campo e o aumento das zonas urbanas de forma desenfreada.

O aumento da exploração dos camponeses se deu ao longo do século XX e resultou na formação de movimentos sociais, como o Movimento dos Sem Terra, engajados na luta não apenas pela terra, mas por uma educação emancipadora que levasse adiante a valorização dos moldes da vida camponesa. Gestou-se, assim, o gérmen da Educação do Campo, a partir dos anos de 1990, renegadora à proposta da educação rural e de seu caráter adaptativo ao mundo campesino. Logo, Políticas públicas surgiram como instrumentos para transformar o povo do campo e torná-los sujeitos ativos nas propostas de políticas, inclusive aquelas destinadas à educação mais adequada aos seus modos de vida.

No caso do contexto norte-mineiro, com a espoliação do trabalho no campo, a expropriação da terra e a falta de oportunidade de melhoria social e econômica devido à falta de uma educação de qualidade, a parceria institucional entre Unimontes e Pronera buscou atender a efervescência dos movimentos sociais junto à realidade dos assentamentos da região. O curso Magistério do Nível Médio do Campo-Magicampo surgiu a partir do ano de 2006 no intento de formar 60 professores para atuar nas escolas em várias localidades no Norte de Minas Gerais. No entanto, entendeu-se que o surgimento do curso não partiu de um movimento institucional, mas como razão das pressões dos movimentos sociais em ebulição

no contexto da região Norte de Minas Gerais, assinalado pelo aumento do número de famílias organizadas nos assentamentos sem terra, conforme atestado pelos dados do DATALUTA.

Conclui-se que a contribuição do curso Magicampo/ Unimontes para a formação continuada dos educadores dos assentamentos na região do Norte de Minas foi, primeiramente, a de assegurar a execução de um modelo de formação docente que fosse aquela relacionada às causas do campo, a resolução real de seus problemas sociais, políticos e econômicos. E de fato isso ocorreu, uma vez que organizou a proposta curricular tendo como lastro a articulação interdisciplinar, a valorização dos saberes do povo do campo e a promoção da criticidade e reflexão, junto tanto à base teórica, quanto metodológica de acordo com os princípios da Educação do Campo como política pública.

Desse modo, contribuição para a formação dos educandos-professores concluintes do Magicampo no ano de 2011 deu-se pela própria disposição das disciplinas no currículo, que potencializou desenvolvimento da parte acadêmica, por meio dos conteúdos, fazendo com que reconhecessem suas trajetórias sociais por meio da educação, possibilitando-os uma inserção política, filosófica e social como sujeitos do campo. E nesse caso, entendeu-se a importância de dois pontos nesse processo: primeiro, a utilização da Pedagogia da Alternância como forma de garantir aos educandos a articulação de forma dinâmica e integradora, entre o tempo de formação dos docentes-estudantes no Tempo comunidade e Tempo escola, a fim de que fossem subsidiados para superar o paradigma do currículo tradicional, compartimentado e individualizado. E segundo, o uso do Estágio Supervisionado como ponto prático de aplicação do conhecimento acadêmico adquirido somados a prática e aos saberes do campo nas escolas dos assentamentos.

No que se refere ao cumprimento dos objetivos previstos pelo curso, pode-se afirmar que foram cumpridos parcialmente. Apesar de que existam lacunas no relatório final, não apontando especificamente as questões que envolveram o cumprimento ou o não dessas metas, afirma-se que, sob o ponto de vista do aspecto pedagógico, os objetivos foram alcançados. Uma vez que garantiu, por meio das ações pedagógico-administrativas, a realização do curso aos moldes das diretrizes da Educação do Campo, alinhando a estruturação curricular à base teórica conveniente ao desenvolvimento da criticidade dos educandos e aos dispositivos legais que versam sobre a formação docente de forma específica.

No que se refere à contribuição quantitativa para as comunidades atendidas, pode-se concluir que foram os 19 professores-certificados ao fim da execução do curso. No entanto, observando como cumprimento da meta inicial almejada pelo projeto, considera-se que ela não fora alcançada, uma vez que atingiu menos de um terço dos educandos preteridos

inicialmente, que era de 60 professores com certificação para atuar nas escolas localizadas nos assentamentos do Norte de Minas Gerais.

Apesar dos impedimentos que prejudicaram o alcance de algumas metas do curso, deve-se reconhecer sua relevância para o fomento de propostas diferenciadas que apontaram para a democratização do ensino vinculada à educação do campo.

Entendeu-se, por fim, ainda que, apesar dos entraves financeiros e administrativos que tenham servido de empecilhos para seu maior sucesso, dentre os quais envolve a não participação ativa do Pronera no que se refere ao apoio às ações pedagógicas durante a execução do curso Magicampo, dentro de suas aspirações finais, de uma forma ou de outra, assinalou para o revigoramento dos debates e reflexões no seio da Universidade Estadual de Montes Claros. Ao longo do seu tempo de execução, trouxe, por meio de seu Projeto Político Pedagógico e do Relatório Final, bem como os possíveis depoimentos e experiências dos envolvidos, novas possibilidades e horizontes para fomento de novas políticas públicas capazes de atender as realidades dos homens e mulheres do campo, entendendo-os como sujeitos históricos detentores do direito à Educação conforme seus desejos e necessidade do mundo cotidiano.

Salienta-se como impedimento para maiores conclusões nesta pesquisa a forma com que o Relatório Final do Magicampo utilizado como parte do corpo documental da análise, apresentou suas informações. As lacunas e generalizações presentes nas informações sobre as ações e estratégias utilizadas pela coordenação do curso para superar os entraves apontados, como aqueles relacionados aos aspectos financeiro e institucional citados, geraram imprecisões que não fazem entender, de forma mais ampla, como o curso contribuiu para a formação dos professores. Provavelmente, a exposição detalhada tanto dos entraves ocorridos no processo como as formas com que foram solucionadas ou contornadas, atribuiriam maior peso à resposta de pesquisa do estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA COSTA, João Batista. A cultura sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas. In SANTOS, Gilmar. (org.). **Trabalho, cultura e sociedade no Norte/Nordeste de Minas: considerações a partir das ciências Sociais**. Montes Claros: Best comunicação e marketing, 1997.
- ANDRADE, Adilceia Aparecida Pacheco. **Políticas de assistência estudantil na UFVJM: um olhar para a Licenciatura em Educação do Campo**. 2019. Dissertação (mestrado em educação) – UFVJM, Diamantina.
- ANDRADE, Adilceia Aparecida Pacheco; PINTO, Helder de Moraes. A licenciatura em Educação do Campo e as políticas de assistência estudantil da UFVJM. In.: **10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 293 p.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**– Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- APPLE, Michael. **Professores e textos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. O problema da educação rural. In: AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. 4 ed. Tomo I. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p. 33-52.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal**. Educ. Soc.vol.23.no.80:Campinas -Sept.2002
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In.: **Provas materiais Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Formação continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária**.

BEZERRA NETO, Leonardo. **Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária**, 2016. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709>> Acessado em 20 de julho de 2020.

BORBA, Siomara. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 194-196, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os professores leigos**. Em Aberto. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

BRASIL. Decreto n.9.311, de 25 de outubro de 1884. Dá novos estatutos às faculdades de medicina dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9311-25-outubro-1884-545070-publicacaooriginal-56989-pe.html>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

BRASIL. (2004), MDA, INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – MANUAL DE OPERAÇÕES / Edição Revisada e Atualizada (aprovado portaria /INCRA/P/Nº 282, DE 26 de abril de 2004).

BRASIL. INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – Manual de operações / Edição Revisada e Atualizada de Acordo com o decreto nº 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010.

BRASIL. Lei 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe do Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 out. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, Maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>.

BRASIL. Anuário Brasileiro de Educação Básica. Ed. Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

BRASILEIRO, Maria Helena Rabello. **Professor Leigo e Políticas Públicas**. Recife: Massangana, 1994.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras e educadores e educadoras do MST**, Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais que escola na pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANUTO, Antonio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In.: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, José Maria Alves; MAIA, Maria de Fátima Rocha; RODRIGUES, Luciene. **A importância da Unimontes para a região Norte de Minas Gerais**. In.: Revista de Desenvolvimento Social. UNIMONTES. v. 1 n. 4 (2009) / Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1603/1798>> Acessado em 04 de junho de 2020.

COSTA, Daniel Aparecido da. **O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, MG. 2019 (Dissertação de Mestrado em Educação).

COSTA, João Batista de Almeida. **Cultura sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas**. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. Trabalho, cultura e sociedade no Norte de Minas Gerais: considerações a partir das ciências sociais. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997.

COSTA, João Batista de Almeida. **Populações tradicionais do sertão norte mineiro e as interfaces socioambientais vividas**. Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Revista Cerrados. v. 4 - n.1 – 2006.

COSTA, Sérgio. Movimentos sociais, democratização e a construção de esferas públicas locais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 35, 1997.

COUTINHO, Maurício C. Economia de minas e economia de mineração em Celso Furtado. In: **Revista Nova Economia**, v. 3, nº 18, Belo Horizonte: setembro-dezembro/2008, p. 361-378.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do campo na educação brasileira: contradições e Perspectivas**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estado e Políticas de Financiamento em Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DARYELL, Carlos Alberto. **Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais**. (Mestrado em Agroecologia). Universidade Internacional de Andalucia - Sede Ibero Americana - La Rábida, 1998. p.192.

DELGADO, Guilherme C. **Expansão e Modernização do setor agropecuário no pós-Guerra: um estudo da reflexão agrária**. Estudos Avançados (43), Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001, p. 153-172.

DOS SANTOS CASTRO, Carmen Verônica. Reflexões sobre as experiências entre MST, Via Campesina e Universidades: desafios para a educação universitária? **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, n. 232, p. 37-46, 2008. Disponível em <<https://revistas.ucs.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/83>> Acesso em 08 de janeiro de 2021

DULCI, Otavio Soares. **Política e Recuperação Econômica em Minas Gerais**. – Belo FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

FAGNANI, Eduardo. **A política social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica**. IE/UNICAMP. n. 192, jun. 2011.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Papirus Editora, 2017.

FEITOSA, Antônio Maurílio Alencar. **A Luta pela terra no norte de Minas e o processo de territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra-MST**: estudo da Brigada Camilo Torres. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

FERNANDES, Beatriz L. **O sentido da cidade no final do século XX**. In: SPÓSITO, Maria Encarnação B. (Org). Urbanidade e cidades: perspectivas geográficas. Presidente Prudente-SP: UNESP/GASPERR, 2001, p. 501-14.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas. Brasília: Incra; MDA, 2008, 109 p.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2012.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5.ed.-São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTI, Moarcy. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Anais da Conferência nacional da Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GADOTI, Moarcy. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf> Acesso em 12 de jan. de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

HADDAD, Sérgio. **Direito à Educação.** (In.): **Dicionário da Educação do Campo.** (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, Octavio. **Utopia Camponesa.** IX Encontro Anual da Anpocs - Ct Estado e Agricultura – Aspectos Teóricos dos Movimentos Sociais no Campo. 2004.

LAGEA - Laboratório de Geografia Agrária – IG/ UFU Coordenação: CLEPS JUNIOR, João. Uberlândia, Dezembro de 2010. DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório 2009 – Minas Gerais.

LEITE, Sérgio Pereira. **Assentamento Rural.**In.:**Dicionário da Educação do Campo.** (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LÜDKE, Marli.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e Vizinhaça (In.) **História da Vida privada no Brasil.** República: da Belle Époque à Era do Rádio. v.3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e Tradicionalismo.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.** Tempo soc. vol.15 no.2 São Paulo Nov. 2003

MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MELLO, Mauro Garcia de. **Movimentos sociais na educação do campo: estudo sobre gestão participativa no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Belém. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, Programa de Mestrado em Administração.

MENDONÇA, A. W. P. C. et al. **Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 31, p. 96-113, 2006. Minas Gerais. Lei n. 2.615, de 24 de maio de 1962. Cria a Universidade Norte Mineira, e dá outras providências. Minas Gerais Diário do Executivo, Poder Executivo, Montes Claros, MG, 26 maio 1962.

MESSIAS, Roseane Carvalho. **O cultivo do café na boca dos sertões paulistas**: mercado interno e mão-de-obra no período de transição - 1830-1888. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOLINA, Monica Castangna. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Monica Castangna; SÁ, L. M. (2012) Licenciatura em Educação do Campo(org.) Caldart, Roseli Salete (In.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOURA, Alda. A. V. **A Formação de Professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes**. Dissertação (Mestrado) UNB / PPGE 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação**, n.6. Rio de Janeiro, 1995.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. **O processo de formação de Montes Claros e da Área Mineira da SUDENE**. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de; RODRIGUES, Luciene (Org.). Formação social e econômica do Norte de Minas. Montes Claros: Editora Unimontes, 2000.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **As Políticas Públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia**: o projoem campo saberes da terra e sua implantação na paraíba no contexto da questão agrária.Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Paraná, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio FRIGOTTO. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Anete Marília. **Cidade média e região**: o significado de Montes Claros no Norte de Minas. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007a.

PEREIRA, Laurindo Mékie. **Em nome da região, a serviço do capital: o regionalismo político norte-mineiro**. 2007. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007b.

PINTO, Helder Moraes. **A Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) –PUC MINAS, Belo Horizonte.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 9-40 1º sem. 2008.

PRADO JÚNIOR., Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PRONERA. Manual de Operações. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 238, de 31 de maio, 2011.

RENAULT, Abgar. **A palavra e a ação**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1952.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. (Estudos sobre o Brasil e a América Latina, 7).

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSAS, Celso Antônio Ramos Fonseca. **Concepções de produção e transformação no espaço rural contemporâneo ciência geográfica** - Bauru - XVIII - Vol. XVIII - (1): Janeiro/Dezembro – 2014.

ROTA JUNIOR, César; IDE, Maria Helena de Souza. **Ensino superior e desenvolvimento regional: o Norte de Minas Gerais na década de 1960**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016, p.143-164.

SACRISTÁN, J.G. **“Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”**. In: NÓVOA, A. Profissão de Professor. Porto: Porto Ed. 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Gilmar Ribeiro dos; SOUTO, Karine Gomes dos Santos. **O Desenvolvimento no Norte de Minas na perspectiva da SUDENE**. Revista Desenvolvimento Social No12/01, 2014.

SANTOS, M; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVCENKO, Nicolau. **História da Vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. v. 3. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SOUZA, Jesse. **Elite do Atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n.14, p.61-88, mai./jun./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (6º ed.). Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TAVARES, M. G. M. O papel social da universidade na formação do educador. In: Macebo, D.; Albuquerque, M. L. de (Org.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, S.E. BERNARTT, L.M. TRINDADE, A. G. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNIMONTES. Relatório Final do curso de Educação Contextualizada e Formação Técnico-Profissionalizante no Magistério do Campo / Nível Médio, Pronera/Unimontes. 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas no campo?** Educação em Revista Belo Horizonte. v.31.n.03. p. 49-69. Julho - Setembro 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>> acessado em 21 de setembro de 2018.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no Campo.: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a cidade: Na História e na Literatura**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

ZEN, Eliesér Toretta. **Gramsci, Escola Unitária e a Formação Humana**. Cad. Pesquisa., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

ANEXO
TURMA MAGISTÉRIO NÍVEL MÉDIO DO CAMPO – MAGICAMPO
2006 a 2011

Períodos de Tempo Escola



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes

Aulas de Geografia



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes

Aulas Práticas de Agrecologia



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes

Aulas de Física (laboratório)



Fonte: Pronera/ Unimontes



Fonte: Pronera/ Unimontes